

G. BELDESCU

Ortografia în școală

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ



Scanned with OKEN Scanner

Impr. Stiințific Ecab.

G. BELDESCU

Ortografia în școală



EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI, 1973

Referenți: MATILDA CARAGIU-MARIOTEANU
CLARA GEORGETA CHIOSA

Orthops
in scolar

Redactor: VERONICA GHEORGHIU

Tehnoredactor: ION TEODORESCU

Coperta: VICTOR ȘMILOVICI



CUPRINSUL

CUVÎNT ÎNAINTE	9
I. DESPRE PRINCIPII ȘI REGULI	11
1. Scriere și ortografie. (11) 2. Principiile ortografiei actuale. (11)	
2.1. Principiul fonetic. (12) 2.2. Principiul silabic. (12) 2.3. Principiul etimologic și tradiția literară. (12) 2.4. Principiul morfologic. (14) 2.5. Principiul sintactic. (15) 3. Regula de ortografie. (16) 3.1. Reguli generale, particulare și individuale. (16) 3.2. Structura regulilor de ortografie. (17) 3.3. Regulile de ortografie în raport cu nevoile școlii. (18) 3.3.1. Ce reguli comunicăm. (18) 3.3.2. Cum abordăm structura regulilor de ortografie. (18) 3.3.3. Reguli suficiente și reguli insuficiente din punct de vedere pedagogic. (21).	
II. DESPRE MATERIAL	25
A. DESCRIEREA MATERIALULUI DE ORTOGRAFIE	25
1. Ce este materialul de ortografie. (25) 2. Sugestii pentru un inventar disponibil de fapte. (25) 3. Categorii de material de ortografie. (39) 3.1. Listele. (39) 3.2. Schemele și tablourile. (45) 3.3. Textele. (48) 4. Puncte de vedere din care poate fi alcătuit sau folosit materialul de ortografie. (49) 4.1. După cum afirmă sau neagă o regulă. (49) 4.2. După cum interpretează și realizează structura regulii de ortografie. (50) 4.2.1. Material inductiv — explicit și implicit. (50) 4.2.2. Material deductiv — explicit. (52) 4.3. După funcția didactică pe care i-o atribuim. (52) 4.3.1. Material cu rol intuitiv. (52) 4.3.2. Material cu rol aplicativ. (58) 4.3.3. Material cu rol de model. (59) 4.3.4. Material cu rol de test. (60)	

B. CONDIȚII DE ÎNTOCMIRE ȘI DE ÎNTREBUINȚARE . 60

1. Condiții de întocmire. (60) 1.1. Cerințe de concepție. (60) 1.2. Cerințe de realizare materială. (60) 2. Condiții de întrebuințare. (61) 2.1. Sensurile acțiunii cu materialul de ortografie. (61) 2.2. Condiționarea fundamentală a eficacității materialului de ortografie. (64)

III. DESPRE EXERCITIUL 65

A. PRELIMINARII 65

1. Problema metodelor în pedagogia ortografiei. (65) 2. Exercițiul și practica spontană a scrierii. (66) 3. Modalități de efectuare a exercițiilor. (68)

B. EXERCITIILE DE LIMBĂ TRADIȚIONALE 71

1. Exercițiile de interpretare a unui material dat. (71) 1.1. Analiza gramaticală. (71) 1.2. Exercițiul de grupare. (73) 1.3. Exercițiul de motivare. (74) 1.4. Exercițiul de diferențiere. (77) 1.5. Exercițiul de investigație ortografică. (79) 2. Exercițiile de intervenție într-un material dat. (80) 2.1. Exercițiul de modificare. (80) 2.1.1. Exercițiul de modificare a formei sau a situației ortografice a unui cuvânt. (81) 2.1.2. Exercițiul de modificare a alcătuirii unui enunț — prin extensiune, restrângere, schimbarea calității sau a topicii. (86) 2.1.3. Exercițiul de modificare prin înlocuirea unui cuvânt cu altul. (89) 2.1.4. Exercițiul de restaurare a unui material negativ. (89) 2.2. Exercițiul de completare. (91) 3. Exercițiul de exemplificare. (93) 3.1. Exercițiul de exemplificare liberă. (93) 3.2. Exercițiul de exemplificare după repere date. (95) 3.2.1. Exercițiul de construire a unui enunț după cuvinte date. (95) 3.2.2. Exercițiul de exemplificare prin asociere cu un reper dat. (98) 3.2.3. Exercițiul de exemplificare prin analogie cu un model dat. (100) 4. Compunerile cu temă de ortografie. (101)

C. EXERCITIILE DE ORTOGRAFIE TRADIȚIONALE . . . 102

1. Tipurile. (102) 2. Copierea. (102) 3. Dictarea. (103) 3.1. Condițiile dictării. (103) 3.2. Pregătirea dictării. (105) 3.2.1. Pregătirea directă. (105) 3.2.2. Pregătirea indirectă, aluzivă. (109) 3.3. Dictarea propriu-zisă. (111) 3.4. Argumente în defavoarea și în favoarea dictării. (114)

D. EXERCITIUL DE EDUCARE A AUZULUI ȘI A PRONUNȚIEI 115

1. Natura și obiectivele exercițiului. (115) 2. Limitele lui. (116) 3. Principalele situații rezistente la educarea pronunției. (117) 4. Tehnica exercițiului. (118)

de ortografie. (172) 2. Modele ale procesului de transmitere-insusire a
1.3. Lecții consacrate exclusiv comunicării unei (sau unor) reguli
rea regulilor integrată în predarea unor noțiuni de limbă. (171)

1. Comunicarea regulilor de ortografie în raport cu lecția de
limbă maternă. (170) 1.1. Comunicarea accidentală. (171) 1.2. Comunica-
REGULILOR 170

B. LECȚIA DE LIMBA MATERNA ȘI COMUNICAREA

(166) 2. Concluzii. (168)
reguli care n-au putut fi învățate intuitiv, prin generalizări parțiale.
noscute. (162) 1.3.2. Cunoștințele teoretice, suport lingvistic pentru
intuitiv și de integrare a cazurilor de specie în reguli generale cu-
factor de justificare și de expresie lingvistică a regulilor însușite,
tă. (152) 1.3. Învățarea rațională. (162) 1.3.1. Cunoștințele teoretice,
limbă maternă. (151) 1.1. Învățarea mecanică. (151) 1.2. Învățarea intui-
1. Căi de acces la însușirea ortografiei și raportul lor cu lecția de

TERNA 151
A. POZIȚIA ORTOGRAFIEI ÎN LECȚIA DE LIMBA MA-

IV. DESPRE LECȚIE 151

sau mai multe structuri date. (149) 3. Avantaje și limite. (150)
(148) 2.3.4. Transformarea prin generarea unei structuri noi din două.
Transformarea prin aditionare. (147) 2.3.3. Transformarea prin reducere.
2.3.1. Modificări structurale între elementele modelului. (145) 2.3.2.
2.2. Exercițiul de substituție. (138) 2.3. Exercițiul de transformare. (144)
Tipurile de exerciții structurale. (134) 2.1. Exercițiul de repetiție. (135)
(132). 1.3. Exercițiul structural din punct de vedere pedagogic. (134) 2.
lingvistic. (128) 1.2. Exercițiul structural din punct de vedere psihologic.
limbii materne. (128) 1.1. Exercițiul structural din punct de vedere
1. Despre baza teoretică a exercițiilor structurale în predarea

F. EXERCITIILE STRUCTURALE 128

(125) 2.2.4. Precizări și soluții la probleme propuse. (126)
de a fi completate diferit, în funcție de variantele de mesaj posibile.
țiale». (124) 2.2.3. Situații-problemă create prin omisiuni susceptibile
omofonii «totale». (123) 2.2.2. Situații-problemă create de omofonii «par-
(120) 2.2. Situații-problemă. (121) 2.2.1. Situații-problemă produse de
se pot afla mesajele de analizat. (120) 2.1. Mesaje finite și neambigue.
1. Necesitatea exercițiului și definirea lui. (119) 2. Situații în care

E. EXERCITIUL DE EDUCARE A PERCEPȚIEI LIMBAJULUI 119

BIBLIOGRAFIA 266

1. A corecta sau a preveni? (221) 2. Conceptul de gresala de ortografie. (222) 3. Inventare de greseli. (223) 4. Cauze ale greselilor de ortografie. (226) 4.1. Cunoasterea formală a sistemului limbii și dificultăți ale sistemului limbii și ale sistemului ortografic. (226) 4.2. Cauze de ordin psihologic. (228) 4.3. Cauze de ordin pedagogic. (231) 4.4. Mediul. (232) 4.5. Cauze de ordin senzorial, fiziologic. (232) 5. Evaluarea în pedagogia ortografiei. (233) 5.1. Evaluarea în slujba fixării indicilor de achiziție a ortografiei pe clase. (233) 5.2. Evaluarea în slujba reglării acțiunii pedagogiei concrete. (242) 5.3. Evaluarea ca întărire pentru elevi. Corectarea greseliilor. (253) 5.3.1. Obiectul evaluării ca întărire. (254) 5.3.2. Cerințele corectării. (254) 5.3.3. Modul de corectare. (256) 5.3.3.1. Rolul profesorului în corectare și posibilitățile lui de acțiune. (256) 5.3.3.2. Rolul elevului în corectare și posibilitățile lui de acțiune. (263) 6. Pentru o pedagogie preventivă a ortografiei — în loc de un capitol de concluzii. (265)

V. DESPRE GREȘALA 221

1. Ortografia în preocuparea curentă a lecției. (215) 2. Investigarea grafiei în sprințul interpretării operei literare. (217)

D. ORTOGRAFIA ÎN LECȚIA DE LITERATURĂ 215

1. Fixarea regulilor și formarea deprinderilor ortografice în raport cu lecția de limbă maternă. (197) 2. Organizarea exersării în timp și în lecție. (197) 3. Modalități de realizare a exersării în lecție. (201) 3.1. Dirijarea frontală permanentă. (201) 3.2. Exersarea independentă. (212)

C. LECȚIA DE LIMBA MATERNA, FIXAREA REGULILOR ȘI FORMAREA DEPRINDERILOR 197

2.2.3. Instruirea programată. (185) 2.2.4. Formarea în etape a acțiunilor miniale. (191) 2.3. Concluzii. (196)

2.2.2. Forme de învățare activă. (175) 2.2.1. «Activizarea» în cadrul modelului tradițional. (175) 2.2.2. Învățarea prin descoperire activă. (181) (174) 2.2. Forme de învățare activă. (175) 2.2.1. «Activizarea» în cadrul informației aplicate la învățarea ortografiei. (173) 2.1. Inducția clasică.

Lucrarea de față se adresează tuturor celor ce răspund de cultivarea limbajului elevilor. Izvoarele ei sînt cele de care dispunem astăzi: experiența didactică și literatură psihologică și pedagogică în contingență cu tema în cauză și cu realitățile școlii noastre. Starea de fapt a izvoarelor ne-a constrîns la elaborarea unui ansamblu de deducții și de ipoteze privitoare la învățarea ortografiei, pe care l-am gîndit în funcție de o anumită idee despre rostul limbii materne ca obiect de învățămînt și de încredere în capacitatea creatoare a activității pedagogice directe. Într-un sens, am încercat să dăm unitate lucrării; în altul, să diversificăm informația și sugestiile spre a face posibilă orice adaptare la împrejurări.

Am dori ca această carte să fie pentru colegii noștri un tovarăș de lucru.

G.B.

I. Despre principii și reguli

(§§) 1. Scriere și ortografie. 2. Principiile ortografiei actuale. 2.1. Principiul fonetic. 2.2. Principiul silabic. 2.3. Principiul etimologic și tradiția literară. 2.4. Principiul morfologic. 2.5. Principiul sintactic. 3. Regula de ortografie. 3.1. Reguli generale, particulare și individuale. 3.2. Structura regulilor de ortografie. 3.3. Reguli de ortografie în raport cu nevoile școlii. 3.3.1. Ce reguli comunicăm. 3.3.2. Cum abordăm structura regulilor de ortografie. 3.3.3. Reguli suficiente și reguli insuficiente din punct de vedere pedagogic.

1. **Scrierea alfabetică** redă sunetele limbii respective și relațiile dintre ele; ea stabilește adică valorile literelor alfabeticului adoptat, genul de corespondențe dintre litere și realizarea sonoră a limbii. **Ortografia** este rezultatul unei operații de normare a scrierii și are în vedere numai ceea ce se consideră a fi corect în sistemul de scriere dat. Prin ea se precizează atât redarea expresiei fonetice și fonologice a anunțurilor, cât și modul de existență grafică a altora care nu au contingență cu realizarea sonoră. Litere mari de directivă se stabilesc în ortografie după anumite criterii sau principii, iar domeniul faptelor concrete este guvernat de reguli.

2. **Principiile** sau criteriile ortografiei noastre sunt următoarele: principiul fonetic, principiul silabic, principiul etimologic, prin-

¹ Pentru istoricul ortografiei românești cu litere latine, cf. D. Macrea, 1959 și 1961; F.I. Șuteu, 1970; *Ortografia limbii române*. Cercetare bibliografică, 1970.

cipiul morfologic și principiul sintactic. Puterea lor de acțiune este inegală.

2.1. Redînd în general fiecare sunet (tip sonor) prin cîte o literă, scrierea noastră are la bază principiul **fonetic**. În virtutea acestui principiu, ortografia stabilește reprezentarea corectă a sunetelor luînd în considerare *rostirea literară actuală*. O parte importantă din regulile de ortografie transpun în planul reprezentării grafice normele ortoepice ale limbii române literare actuale (B. Cazacu, 1957/a). Cele mai multe fluctuații din pronunțare datorate diferențierilor social-culturale și geografice sînt rezolvate în scris printr-o operație de reducere a variantelor coexistente la o variantă ortoepică. Trebuie să scriem, așa cum trebuie și să rostim; poet, nu poiet; epocă, nu iepocă; corupt, nu corrupt; seară, nu sară; greșeală, nu greșală; șase, nu șease; ușă, nu ușe; plajă, nu plaje etc. Principiul fonetic se aplică nu numai în faptele codificate explicit ca reguli (cu enunț: „Se pronunță și se scrie...“), ci și în lucrările lexicografice cu caracter normativ (cf. I, § 3.1.).

2.2. Toate literele alfabetului nostru pot reprezenta în ortografia actuală sunete, dar nu fiecare literă notează un singur sunet și nici fiecare sunet nu este redat printr-o singură literă.

Literele **c, g + a, ă, î, o, u** sau o consoană în aceeași silabă redau sunetele [k], respectiv [g]: cară, gară, luncă, lungă, cînd, gînd, acolo, gol, cum, gumă, clasă, glas etc. Urmate în aceeași silabă de **e, i, c și g** reprezintă sunetele [č], respectiv [g]: cer, ger, cine, ginere. Grupurile **ch, gh + e, i** redau sunetele [k'], respectiv [g']: chem, ghem, chin, ghindă. În toate situațiile acestea se aplică principiul **silabic**, conform căruia **c și g** capătă valori diferite după literele care le urmează în aceeași silabă.

2.3. Același sunet poate fi reprezentat diferit: [k] prin **c și k**: cred și kripton, cald și kaliu; [k'] — prin **ch și k**: chin și kilometru, (el) ochi și kaki; [i] — prin **i și â**: rămîn și român. Grupul de sunete [ks] poate fi redat prin **x sau cs**: box și cocs, taxi și ticsi. Grupul de sunete [ie] la începutul unor cuvinte vechi e reprezentat grafic prin **ie** sau numai prin **e**: iepure, ied, ieși; dar: eu, el, ei, ești, este, eram, erai etc. Același grup de sunete, la început de silabă, este redat prin **ie** după orice vocală în afară de **i** și numai prin **e** după **i** vocală: baie, băiețel, cheie, momie, voie, cuier; dar: hîrtie, roșie, scrie, știe; sau, în paradigma unor verbe de aceeași conjugare: îmbăiez, încheiez, înapoiez, îngreuez, dar: apreciez, premiez; ori: taie, încheie, mîngîie, încuie, dar: apropie, înfurie, sperie.

Grupul de sunete [ia] este redat și el prin *ia* la început de silabă după orice vocală în afară de *i* și numai prin *a* după *i* vocală: *baia*, *băiat*, *cheia*, *voia*, *nuia*, dar: *hîrtia*, *roșia*, *scria*, *știa*; *imbăiază*, *încleiază*, *înapoiază*, dar: *apreciază*, *liniază*, *premiază*; *tăia*, *încheia*, *mîngîia*, *încuia*, dar: *apropia*, *înfuria*, *speria*, *aprecia*, *linia*, *premia*. Grupul de litere *oa* la început de cuvînt sau de silabă reprezintă de obicei sunetele [ua]: *oaie*, *oală*, *oase*, *greoaie*, *capricioasă*, *afectuoasă*. În toate situațiile acestea ortografia este fixată pe baza principiului etimologic, corespunzător cu tradiția literară sau cu forma originară a unor cuvinte noi¹. Astfel: *crud*, *cald*, *chin*, (el) *ochi* sînt cuvinte vechi, pe cînd *kripton*, *kaliu*, *kilometru*, *kaki* păstrează pe *k* din limba de origine (germana pentru primul, franceza pentru celelalte); *ă* e folosit numai în numele propriu *România* și în cuvintele din familia lui; *box*, *taxi* sînt împrumutate așa din franceză, *cocs* — din germană, iar *ticsi* e un cuvînt vechi; pe de altă parte, *x* reprezintă, tot etimologic, cînd grupul [ks]: *box*, *taxi*, *excursie*, *explozie* etc., cînd grupul [gz]: *examen*, *exemplu*, *exercițiu* etc. Modul de reprezentare a grupurilor [ie, ia, ua] în pozițiile menționate scoate în relief faptul că multe reguli de ortografie stabilesc scrierea corectă în neconcordanță cu pronunția reală și cu normele ortoepice (cf. B. Cazacu, 1957/a).

Reguli de ortografie concordante cu normele ortoepice redau uneori, conform cu principiul fonetic, un mod de pronunțare introdus etimologic. Hiatalul, fenomen literar, nemoștenit și nepopular² (F. Ciobanu, L. Sfirlea, 1970, 104 urm.; L. Sfirlea, 1970, 58 urm.), este introdus în neologisme de felul: *aed*, *ideal*, *poem*, *duel* etc. (Em. Vasiliu, 1965, 95—100), dar și, conform cu tradiția grafică, în *lua*, *luînd* etc., rostite [luua, luuînd].

Împotriva pronunției normale, înainte de consoane sonore se rostește și se scrie *s*, nu *z*: *aisberg*, *glasbeton*, *glasvand*, *jurisdic-*

¹ Tradiția și etimologia sînt într-un fel același fenomen din punctul de vedere al influenței lor asupra ortografiei: prima aspiră să mențină o situație arhaică, a doua aspiră la menținerea unor filiații cu o formă originară (Em. Alarcos Llorach, 1968, 557—558).

² De aceea, el se realizează mai adesea în grafie decît în rostire, unde tendința este de a-l evita fie prin introducerea unui element de sprijin: [poiem, ideie, kakauol], fie prin sinereză: [cêreale, biolog, rațiune], fie prin contragere: [alkol, koperativă, respektos] (Em. Vasiliu, 1965, 87 urm.; F. Ciobanu, L. Sfirlea, 1970, 102—106; L. Sfirlea, 1970, 58 urm.). Sub influența grafiei, forme verbale ca [premiiez, premiază] sînt rostite, ca urmare a tendinței de evitare a hiatului, presupus, [premie, premiază].

ție, precum și transdanubian, transvaza etc. (cu prefixul etimologic invariabil). Înainte de consoane surde se scrie *b*, nu *p* în cuvinte noi: absent, obtura, obține, ca și, tradițional, în cuvinte vechi: subsuoară, subțire. Etimologic am păstrat pe *s* în chermesă, premisă, sesiune, în stand, stat de plată, stoc (de origine franceză sau engleză, în opoziție cu: șachetă, șampilă, șantă, de origine germană). Transcriem, etimologic, în ortografia limbii de origine, sunete pe care nu le avem: bleu (pron. blö), bluf (pron. blöf), foen (pron. fön) sau păstrăm ortografia originară în ohm (pron. om), pair (pron. per), waterpolo (pron. uaterpolo). Numele proprii străine se scriu etimologic, cu ortografia limbilor de origine, atunci când acestea folosesc alfabetul latin: *Bordeaux*, *München*, *Racine*, *Shakespeare*, *Wall Street*, *Quintilianus* și se pronunță ca în limba din care provin (aproximativ: Bordo, Münhen, Rasin, Șecspir, Uälstrit, Cvintilianus).

2.4. După *ch*, *gh* pot urma *e+a* sau *i+a*. Regulile de ortografie sînt hotărîte în aceste cazuri după principiul morfologic: se scrie *ea* atunci cînd există forme alternante cu *e*: cheamă — chem, cheag — închea, gheată — ghetete, gheată — gheturi, îngheța; se scrie *ia* cînd nu există forme alternante: chiar, ghiaur, deși grupurile *ch+e(a)*, *ch+i(a)*, ca și *gh+e(a)*, *gh+i(a)* reprezintă cîte un singur sunet, diftongul fiind peste tot pur grafic: [k'amă, k'ar; g'ată, g'aur]. Conform cu acest principiu, ortografia actuală acordă alternanțelor fonetice rol hotărîtor în uniformizarea structurii cuvintelor. În general, după consoană trebuie să scriem *ea* cînd există forme alternante cu *e* și *ia* cînd există forme alternante cu *ie*: seară — seri, însera, meargă — merg, beată — bete, dar: piață — piețe, piară — pier, biată — biete. Dintre două variante de pronunțare și de scriere, este preferată cea care menține coeziunea între formele aceluiași cuvînt în flexiune sau a cuvintelor înrudite în derivare, care păstrează adică identitatea imaginii grafice a unei serii de desinențe, sufixe gramaticale și sufixe lexicale (Al. Graur, 1951, 29; M. Grigorescu, 1954, 46). După *ș* și *j*, de exemplu, se pronunță și se scriu *a*, *e*, *i* în rădăcina cuvintelor: așază, înșală, șase, șapte, așez, înșel, șină; jale, jar, jertfă, jîlt, dar ă, ea, î în desinențe, sufixe gramaticale și lexicale: tovarășă, ușă, grijă, plajă (nominativ-acuzativ singular), îngrașă, îngroașă (indicativ prezent; dar: să îngrășe, să îngroașe, datorită opoziției generale dintre indicativ și conjunctiv la pers. a III-a sg.), înfricoșător; înfățișează, aranjează (dar: să înfățișeze, să aranjeze), să sfîrșească, să îngrijească; greșeală, oblojeală, ieșean, clujean, roșeață; înfățișînd, aranjînd (ca și: lucrînd; dar: sfîrșînd, îngrijînd, ca și sosînd), înfăți-

șare — înfățișări, angajare — angajări (ca și: lucrare — lucrări). După cum se vede, tot morfologic se stabilește clasa de flexiune în care se încadrează cuvintele. Deci conjugăm verbele *a înfățișa*, *a aranja* după tipul *a lucra*; tot astfel verbele de felul *a crea*, *a situa*: *cre-ez* (*lucr-ez*), *cre-ează* (*lucr-ează*), *cre-ă* (*lucr-ă*), *cre-a* (*lucr-a*), *cre-înd* (*lucr-înd*) etc.; *situ-ez* (*lucr-ez*) etc. Tipurile frun-
tașă (*frunțașe*), grijă (*griji*) trebuie raportate la substantivele femi-
nine în -ă: masă (*mese*), respectiv cană (*căni*). Justificare morfologică
asemănătoare au multe alte reguli de ortografie: desinențele de plu-
ral ale unor substantive, articolul grafic -i, nerostit (în elevii, fiii,
codrii, cărții, noii cărți), litera mare la numele proprii etc. Scrierea
unor cuvinte compuse se stabilește ținându-se seama de alcătuirea lor
și de comportamentul morfologic al termenilor lor constitutivi. Deo-
sehim, de exemplu, pe *rea-voință* de *bunăvoință*, substantive comune
cu aceeași componentă, deoarece, în primul, termenii se comportă
morfologic ca și cum ar fi cuvinte de-sine-stătătoare (*reaua-voință*,
relei-voințe etc.), câtă vreme în al doilea ei și-au pierdut individuali-
tatea morfologică, substantivul compus modificându-se ca unul sim-
plu cu flexiune la finală (*bunăvoința*, *bunăvoinței*). Despre *rea-
voință* spunem că nu a dobândit unitate morfologică și-i separăm
în scris termenii constitutivi prin cratimă, iar despre *bunăvoință*
spunem că a dobândit unitate morfologică și-i scriem termenii su-
dați (I. Iordan, 1951 și 1956, 214 urm.; M. Grigorescu, 1954; V. Hris-
tea, 1964, 285; P. Diaconescu, 1961, 185 și 1970, 162; F. Ciobanu,
L. Sfirlea, 1970, 12, 17 urm.).

2.5. Conform principiului sintactic, ortografia se referă la con-
ținut, impunând delimitarea cuvintelor după sensul lor lexical și
după valorile lor gramaticale (M. Grigorescu, 1954, 48). În sistemul
nostru ortografic separăm prin cratimă pronumele neaccentuate în
encliza unui cuvânt accentuat: *amintește-mi-l*, *amintindu-și*, *împo-
trivă-ne*, lucru care nu se întâmplă, de exemplu, în italiană (cf. *ricor-
datemelo*, *ricordandosi*). Pe baza aceluiași principiu deosehim în scris
situațiile de omofonie¹: *altădată* (=odinioară) și *altă dată* (= în altă

¹ *Omonimele* nu ne interesează, deoarece sînt totdeauna și *omografe*,
rolul de a le diferenția semantic revenind numai contextului: *ia* cartea, față
de: *ia* vezi! Este adevărat că omonimele sînt și omofone: *ia* și *ia* din exemplele
noastre (cf. A. Avram, 1962, 12), dar nu orice omofone sînt și omonime: *l-a* dus
la gară. În lucrarea de față vom da conceptului de *omofonie* un sens restrîns:
vom considera omofone segmentele de expresie paralele identice din punctul
de vedere al constituției fonetice, dar fără să fie și omonime, deci, prin
aceasta, fără să fie și *omografe*.

împrejurare), *demult* (cînd? = ...) și *de mult* (de cînd? = ...) etc. (cf. II A, § 2/36).

În împrejurările de mai sus, ca și în altele (scrierea cu literă mare, scrierea substantivelor compuse), ortografia se stabilește în necontingentă cu pronunția: regulile în cauză stabilesc forma scrisă a cuvintelor suplimentînd normele care reglementează relațiile dintre scriere și pronunțare. Faptul de a scrie: *odată* în loc de *o dată*, *amintinduși* în loc de *amintindu-și* sau *muntele Roșu* pentru *Muntele Roșu*, *reavoință* pentru *rea-voință* nu are legătură cu pronunția, care este reprezentată grafic corect¹.

3. Regulile de ortografie sînt cuprinse în *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*², în dicționare și în gramatică³.

3.1. O regulă de ortografie se poate raporta la o clasă de fapte, la o serie limitată sau la un fapt izolat. Numim **regulă generală** regula care, raportîndu-se la o clasă de fapte, generalizează, indică un «principiu de acțiune» aplicabil la un număr de cazuri nelimitat prin enunțul ei. De exemplu: „Se scrie și se pronunță *e*, nu *ă*, după literele *ș, j* în rădăcina cuvîntului: *înșela, șes, ședea, jecmăni, jelanie, jelui, jeratic* (nu *înșăla, șăs, jăcmăni, jălanie, jălui, jăratie*)“ (*În-*

¹ În legătură cu un anumit aspect al scrierii cu literă mare, se admite existența unui principiu pe care nu l-am menționat mai sus: *simbolic*. După principiul simbolic, același cuvînt are la inițială literă mare sau literă mică în funcție de împrejurări; de exemplu: „merge spre *apus*“, față de: „întregul *Apus* e frămîntat de contradicții“ (cf. Th. Hristea, 1972, 60—62). Deoarece asemenea împrejurări sînt opoziții funcționale, diferențe de clase morfologice, am preferat să considerăm că scrierea numelor proprii și a celor comune, în privința inițialei majuscule, respectiv minuscule, e reglementată gramatical, morfologic. Există totuși un grup de fapte în care scrierea cu literă mare are numai parțial acoperire lingvistică: nume proprii cu structură asemănătoare se deosebesc în scris după criteriul *gradului de importanță*, care este un fapt extralingvistic; să se compare: Consiliul de Miniștri al Republicii Socialiste România, cu Ununea scriitorilor din Republica Socialistă România; Decretul *Păcii*, cu Ziua *victoriei* etc.

² Ediția a III-a, 1971 (v. *Bibliografia*). Îl vom cita în continuare prescurtat: *Îndreptar*.

³ Cf. Al. Graur, 1963, 14: „toată populația este obligată să respecte normele actuale, chiar și pe cele care apar numai în dicționare și în gramatică“. Dintre lucrările normative, indicăm: *Gramatica limbii române*, 1966 și *Dicționarul limbii române moderne*, 1958.

dreptar, 9)¹. Numim **regulă particulară** regula care se referă la o serie limitată de cazuri, pe care le nominalizează în cuprinsul enunțului ei². De exemplu: „Se scrie și se pronunță o-o, nu o, în *agrozotehnie, alcool, cooperație, coopta, epizootie, zoologie* (nu *agrozotehnie, alcol, coperatie, copta, epizotie, zologie*)“ (Îndreptar, 34). Numim **regulă individuală** regula care se referă la un singur fapt. De exemplu: „Se scrie și se pronunță *celălalt*, nu *cellalt*“ (Îndreptar, 91)³.

3.2. Structura regulilor de ortografie este foarte variată. În principiu, enunțul unei reguli poate cuprinde: (a) o indicație pozitivă⁴ (descrierea situației de ortografie și directiva) și una sau mai multe ilustrări (în cazul regulilor generale) sau nominalizarea faptelor sau a faptului (în cazul regulilor particulare și, respectiv, al regulilor individuale); (b) o indicație de prevenire (un model negativ); (c) motivația variantei ortografice impuse; (d) excepții de la regulă. Un enunț cu structura (a): „La sfârșit de cuvânt, în pluralele de tipul *francezi, moși, soți, viteji* și în formele de persoana a II-a singular, indicativ prezent, de tipul *cutezi, îngheți, îngrași* etc., se scrie *i* și se pronunță *i* scurt nesilabic“ (19; regulă generală). Un enunț cu structura (a)+(b): „Se scrie și se pronunță *s*, nu *ș*, în cuvintele: *deschis, scenă, schimbă, stofă* (nu *deșchis, șcenă, șchimba, ștofă*)“ (76; regulă particulară). Un enunț cu structura (a)+(b)+(c): „Se scrie *înnalt, înnainte, înnapoi* (nu *innalt, innainte, innapoi*), aceste cuvinte fiind compuse din *în+alt, în+ainte, în+apoi*“ (136). Un enunț cu structura (a)+(b)+(d): „Înainte de *l, m, n* se scrie și se pronunță *z*, nu *s*, în cuvintele: *caznă, gleznă, izlaz, izmă*, nu *casnă, glesnă, izlaz, ismă*; dar *trăsni, trosni*, nu *trăzni, trozni*“ (80, regulă particulară). Un enunț cu structura (c)+(a)+(b)+(d): „Unele verbe intrate recent în limbă se scriu și se pronunță fără alternanța *o — oa* în conjugare: *invoc-invocă, să invoce* (nu *invoacă, să invoace*), *abrog —*

¹ Cifra din paranteze indică numărul paragrafului din *Îndreptar*, aici și în continuare.

² Chiar dacă nominalizarea nu e completă, dacă la faptele enumerate se pot adăuga altele, regula particulară nu este aptă să formuleze o generalizare. Scrierea cu *o-o*, de exemplu, nu e reductibilă la o indicație generală de conduită, pentru că ea se stabilește după etimon, de la caz la caz.

³ Regulile individuale apar în dicționare. Cf. și *Index de cuvinte* (Îndreptar, p. 85—215); de exemplu: „*piunéză* (nu: *pionéză*), pron. *piu-ne*“ (p. 179). Regulile individuale de acest gen au enunțul implicit în faptul normat.

⁴ Indicația negativă apare cu totul izolat; de exemplu, sînt considerate neliterare formele *vroi, vroiesc, vroiești, au vroit* (118).

abrogă, să abroge (nu abroagă, să abroage). Se scrie și se pronunță însă: *convoc — convoacă, provoc — provoacă* (110; regulă particulară). Dar, după cum s-a văzut, putem vorbi și de reguli fără enunț sau, poate mai potrivit, de reguli implicite.

3.3. În școală nu comunicăm toate regulile din *Îndreptar*, iar atunci când comunicăm o regulă n-o preluăm totdeauna în forma ei oficială. *Îndreptarul* este numai un ghid.

3.3.1. Unele reguli nu prezintă interes pentru deprinderile ortografice ale elevilor și nu se comunică în școală; de exemplu, cele privitoare la scrierea numelor proprii latinești și grecești vechi (168—173) sau la transcrierea numelor și a cuvintelor din limbile care folosesc alfabetul chirilic (174, 175) ș.a.

De foarte multe reguli nu avem nevoie decât dacă lucrăm cu elevi care le impun prin particularitățile lor de limbă; în genere, regulile de ortografie corespunzând normelor ortoepice sînt necesare acolo unde și atunci când pronunția copilului nu este literară. Dacă elevii noștri pronunță regional și scriu în consecință: *șease, jeale* (2), *ușea, grijea* (3), *înfățișem, angajem* (4), *înfățișeri, angajeri* (5), *înfricoșetor, îngrășemînt* (6), *înșăla, jălui* (9), *mieu* (13), *tinereță* (14), *feță, tusă, răușit* (15), *subțire, singur, mașină, zic* (16), *acelaș, totuș* (17), *văratec* (18), *înfățișind, angajind* (23), *taiu, meiu, auziui* (25), *samă, sară, sarbăd* (48), *cîne, mîne, pîne* (57), *dă, pă, dîn, pîn, pîntre, dupe* (129), *șchimba, deschis* (76), *braji, cruji* (95), *acopere, suferă* (109), *aprinză, arză, auză* (115), *rămîie, spuie, țîie* (116), *pieie, saie* (117), *să aibe* (124), *ieșan, clujan, greșală, oblojală, roșată* (41, 131), *îngrășemînt* (132) etc., atunci e firesc să facem să acționeze regulile cuprinse în paragrafele dintre paranteze. Dar e nefiresc să spunem în București că trebuie să scriem și să pronunțăm *seară*, nu *sară*, *pîne*, nu *pîne*, *mașină* nu *mașină* etc., sau, la Iași — că trebuie să scriem și să pronunțăm *șade*, nu *șeade*, *jar*, nu *jear*, *angajăm*, nu *angajem*, *înfățișind*, nu *înfățișind*.

Sînt necesare în schimb, cu unele rezerve, regulile care fixează forma grafică a cuvintelor în divergență cu norma ortoepică sau în necontingență cu pronunția.

3.3.2. Regulile generale și cele particulare nu se comunică niciodată dintru început — și nici totdeauna mai târziu — reproducînd *Îndreptarul*. Anticipăm în rîndurile următoare problemele de pedagogie a ortografiei, enunțînd cîteva idei care vor fi dezvoltate în alte părți ale lucrării de față. Dar nu putem stabili criterii generale și sigure de adaptare la nevoile școlii a multiplelor și complicatelor structuri ale regulilor de ortografie, pentru că situațiile con-

crete sînt foarte variate și pentru că nu ne întemeiem decît pe experiență și pe deducție.

(a) *Indicația pozitivă și exemplul* (sau nominalizarea) sînt constantele regulii și nu pot lipsi din comunicarea acesteia în școală. Natura indicației și raportul dintre ea și exemplu (sau nominalizare) se hotărăsc în funcție de regulă și de vîrsta elevilor (pentru amănunte: IV A, § 1.2.).

(b) *Indicația de prevenire* este necesară, în principiu: (a) atunci cînd există divergență între norma ortografică și norma ortoepică sau numai nepotriviri între norma fonetică a idiolectului copiilor și norma ortoepică reflectată în ortografie; (b) cînd există conflict între forme tradiționale, la care s-au adaptat deprinderile articulatorii ale copiilor în perioada de achiziție a limbajului, și inovații impuse etimologic în pronunția literară și în ortografie; (c) cînd există mai multe variante grafice pentru aceeași secvență sonoră. Cuprinderea indicației de prevenire în enunțul regulii este posibilă numai dacă elevii sînt apti de a înțelege conflictul dintre indicația pozitivă și modelul negativ, numai dacă poate fi evitat pericolul de interferență, de a nu se rezolva conflictul în favoarea modelului negativ. De aceea, indicația de prevenire nu se introduce totdeauna dintru început în enunțul regulii. De exemplu, nu vom spune la clasa I: „se scrie *mulți copii*, cu doi *i*, nu cu un singur *i*“, pentru că în cazul dat nu există nepotrivire între grafie și pronunție; regula situațională trebuie să fie exclusiv pozitivă, spre a ajuta pe copil să stabilească legătura, pe care de multe ori el n-o face spontan, între felul cum pronunță cuvîntul și felul cum îl scrie. Nu vom spune de la început nici: „se scrie *absent*, cu *b*, nu cu *p*“, pentru că, deși de data aceasta există o situație de conflict, copilul de obicei n-o percepe și ar fi primejdios să-l facem conștient de o dificultate pe care o poate depăși ușor prin simpla memorare a imaginii cuvîntului. Dar vom spune chiar din primul an de școală copilului din Pitești: „se rostește și se scrie *șase, șapte*, nu *șease, șeapte*“, iar celui din Botoșani: „se scrie *zice*, nu *zîce*, cu *i*, nu cu *î*“. Cînd însă copilul greșește și scrie (doi) *copi, apsent*, atunci lucrurile se schimbă și intrăm în alt domeniu al pedagogiei ortografiei, corectarea greșelilor.

(c) Fiecare regulă poate fi *motivată* prin raportare la norma ortoepică, la un principiu ortografic, la o lege gramaticală, la reguli de compunere sau de derivare, la convenția ortografică etc., dar nu orice motivare este sau poate fi încorporată în enunțul regulii, așa cum se întîmplă în acest caz: „*E* inițial din cuvintele *eu, ei, ele, ești, este, eram, erai*, deși se rostește *ie*, se scrie *e*, potrivit cu tradiția literară“ (Îndreptar, 10). Nu se pot enunța, de exemplu, toate motivele morfologice care impun pe *ă* după *ș* în desinențe și sufixe, nici

motivele adaptării fonetice a unor neologisme, ca *hotel*, dar *umor*; *ax*, dar *vacs* etc. De cele mai multe ori o motivare există implicită: „se scrie și se pronunță...” înseamnă de obicei și: „conform cu norma ortoepică”, deși, după cum s-a văzut din exemplele anterioare, norma ortoepică însăși ar trebui uneori motivată. De aceea, motivarea face în școală obiectul unei discuții aparte, care slujește explicarea grafiilor, elucidarea lor, dar care are și rostul de a convinge pe elevi de temeiurile formelor impuse de reguli (cf. II A, § 4.2. și III B, § 1.3.).

Motivarea regulilor în școală e condiționată, pe lângă ceea ce s-a spus mai sus, de regulă și de vârsta elevilor. Din clasa a II-a putem motiva scrierea cu *nn* prin structura lexicală a derivatelor respective — în limbajul copiilor, bineînțeles. Dar marea majoritate a regulilor se motivează în timp, odată cu evoluția regulii în cunoașterea copilului, deoarece numai puține reguli generale și particulare se comunică dintru început ca atare, cu toată puterea lor de acoperire. Ceea ce nu înseamnă totdeauna că o regulă comunicată deplin îngăduie, prin simplul fapt al cunoașterii ei, și motivarea formelor pe care le impune, deoarece baza teoretică a motivării poate lipsi din cunoștințele lingvistice ale copilului. În asemenea împrejurări se încearcă uneori explicații pe măsura copilului, dar neconforme cu realitatea lingvistică. De exemplu, copilului care a aflat că două cuvinte rostite într-o silabă se despart prin liniuță nu-i putem spune că scriem *s-a gândit*, *s-au gândit* pentru că *s-* e un cuvânt aparte care înseamnă *pe sine* (Gh. Goian, 1958, 73 urm.). E mai firesc să procedăm în asemenea situații ca învățătorii noștri de altădată, care ne spuneau că în *mic sau mare* scriem *sau* pentru că *sau* înseamnă *ori*: *mic ori mare*, că în *s-au gândit* scriem *s-au* pentru că *s-au* nu înseamnă *ori*; că scriem *școala sa* pentru că *sa* înseamnă *a lui* sau *a ei*; *școala lui*, *a ei*, dar *s-a gândit*, pentru că *s-a* nu înseamnă nici *a lui*, nici *a ei* (Fl. Ghinescu, 1966, 77—79). În alte împrejurări, o explicație de felul celei neadmise mai sus este potrivită și cu faptele, și cu vârsta copiilor. Am putea spune deci că scriem *l-a* (văzut) pentru că există două cuvinte rostite într-o silabă, *l*, care înseamnă „pe el”, și *a*, care ține de *a văzut*. Explicația s-ar verifica pe loc printr-un exercițiu de substituție, în care, păstrând constante celelalte cuvinte, am varia persoana celui văzut: (pe el) *l-a* văzut, (pe mine) *m-a* văzut, (pe tine) *te-a* văzut, (pe noi) *ne-a* văzut etc. Este mai firesc însă ca, în cazul discutat, să se pornească nu de la situația de ortografie la înțelegerea a ceea ce semnifică măcar unul dintre cuvintele rostite împreună, ci de la un model care, exploatat prin exerciții de substituție și de transformare, ar îngădui înțelegerea concomitentă a regulii și a semnificației cuvintelor supuse ei (de exemplu: „Prinde

mărul! >Prinde-l!“; „Andrei a citit ziarul >Andrei l-a citit“; III F, §§ 2.2., 2.3.; IV A, § 1.2.).

(d) *Excepția*, afirmăm de obicei, este un fapt care contrazice regula. Propriu-zis, excepția este celălalt mod de existență a ortografiei, dacă regula este primul: ceea ce este excepție dintr-un punct de vedere devine de obicei regulă din altul. De exemplu, înainte de sonantele [l, m, n] pronunția e fluctuantă, se poate rosti adică fie o consoană surdă, fie una sonoră. Din această cauză, ceea ce apare ca regulă pentru un șir de fapte este indicat uneori ca excepție de la altul și invers. În § 80, «regula», particulară, privește scrierea și pronunția cu *z* în *caznă, gleznă, izlaz, izmă*, cărora le sînt opuse *trăsni* și *trosni* ca «excepții»; în § 71 «regula», tot particulară, stabilește scrierea și rostirea cu *s* în *desluși, smintit, căsnicie* (deci și *trăsni, trosni*), cărora le este opusă rostirea *izlaz, izmă* etc. Situații de acest gen sînt numeroase în *Îndreptar*.

Există și excepții de la norme gramaticale; de exemplu, genitiv-dativul singular articulat al substantivului *piele* — *pielii* (nu: *unei piei + i = pieii*) sau al substantivelor feminine terminate în *-i-e* (în hiat grafic) și al celor terminate în *-e*, fără plural, format de la nominativul singular nearticulat: *vie + i = viei* (104), *sete + i = setei* (100). Faptele gramaticale sînt și fapte de ortografie.

De aceea, e preferabil să considerăm în școală excepția ca regulă de-sine-stătătoare. Opunerea a două reguli contrastante trebuie să se producă în genere numai după ce prima a fost întărită. Opunerea concomitentă este îngăduită — și necesară — doar în unele cazuri cu implicații gramaticale (III B, § 1.4.).

3.3.3. Regulile de ortografie așa cum sînt fixate de *Îndreptar* satisfac în general nevoile noastre, chiar dacă trebuie să le adaptăm ca nivel de cuprindere și ca mod de organizare sau de enunțare la împrejurări. Dar uneori *Îndreptarul* nu mai este suficient, iar autorii de manuale și noi înșine sîntem constrînși de condițiile procesului instructiv să completăm reguli sau chiar să comunicăm reguli noi. Pentru situații de acest gen trimitem la partea despre materialul de ortografie (II A). Oferim totuși în rîndurile următoare un exemplu de felul în care o regulă neutilizabilă în termenii din *Îndreptar* ar putea fi adusă la realitatea lingvistică a faptelor a căror scriere o reglementează și altul referitor la posibilitatea de restrîngere și de regrupare a unor reguli abuzive pentru școală.

(a) Regulile de întrebuintare a *cratimei* și a *apostrofului* formulate de *Îndreptar* nu sînt satisfăcătoare. Noțiunile „rostirea împreună a două sau mai multe cuvinte“ (300) și „absența acciden-

tală în rostire a unor sunete" (301) nu definesc prin ele înseși faptele, iar manualele sînt nevoite să izoleze regulile din *Îndreptar* în capitolele despre *ortografie* și să creeze reguli compensatoare de întrebuintare a liniuței de unire în diverse capitole în care se consideră că există cuvinte „rostite împreună” (pronume neaccentuate, auxiliare verbale etc.)¹.

Liniuța de unire se folosește cînd au loc următoarele fenomene fonetice și gramaticale²: (a) rezolvarea hiatului dintre sfîrșitul vocalic al unui cuvînt și începutul vocalic al cuvîntului următor prin sinereză sau eliziune, rezultatul fiind o contopire într-o silabă: *i-am* (văzut), *cine-a* (văzut), *te-avînți*, *scrie-i*, *floare-albastră* (prin sinereză — prin formarea unui diftong); *v(ă)-am* (dat), *dac(ă)-o* (veni), *c(ă)-așteaptă*, *cale-(î)ntinsă* (prin eliziune — prin dispariția uneia dintre vocalele în hiat); (b) o includere silabică (silaba nu este rezultatul rezolvării unui hiat): *să-l* (văd), *l-ai* (văzut), *l-așteaptă*, *scrie-ți*, *nu-s* (răi); (c) encliza unor monosilabice atone fără contopire într-o silabă și dependente gramatical de cuvîntul accentuat dinaintea lor: *văzîndu-ne*, *citește-le!*, *pare-mi-se*. În toate aceste situații cratima (liniuța de unire) este un semn demarcativ care are următoarele două funcții: (a) separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite; (b) separă cuvinte enclitice monosilabice de cuvîntul accentuat de care depind gramatical. Acestea sînt ipostazele reale ale conceptului ortografic de „rostire împreună” și acestea sînt regulile pe care ar trebui să le comunicăm în școală.

Cu precizările de mai sus se pot deosebi situațiile în care se produce o pierdere accidentală de sunete, de situațiile în care pierderea de sunet este subordonată „rostirii împreună”. Cazuri ca *las’ pe mine*, *pîn’ să ies* se interpretează opunîndu-le fenomenelor notate de cratimă: (a) apocopa, suprimarea sunetului final, nu duce la rostire într-o silabă, al doilea cuvînt începînd cu consoană: (b) nici *pe*, nici *să* nu sînt enclitice față de *las’* și, respectiv, *pîn’*: *pe* e legat de pronumele *mine*, care ia forma de acuzativ cerută de *pe*, iar *să* e un element al locuțiunii conjuncționale *pînă să*, în care poziția lui *să* este fixă, **să pînă ies*, cu *să* «proclitic», nefiind atestată în limbă, dealtfel, ca și **pe lasă mine*. Nici unul dintre cazuri nu intră în clasele de fenomene notate de liniuța de unire; de aceea, pierderea de sunet se notează în exemplele analizate prin apostrof; apostroful

¹ În manualul de clasă a VI-a, de exemplu, există 18 asemenea referiri fiecare constituind o regulă de sine-stătătoare; în unele manuale auxiliare numărul lor este încă mai ridicat.

² Pentru amănunte: LL, 17, 1968, p. 235—251.

este un semn pentru un cuvînt. Cazuri ca *țin-te* (bine), *astîmpăr-te*, *înșir-te* se interpretează opunîndu-le faptului notat de apostrof: (a) *-te* nu e fix, ca să în *pîn'să*; *-te* este o inversiune obligatorie la primul imperativ din enunț, dar nu și la al doilea, unde inversiunea nu mai este obligatorie: *du-te* și *te odihnește*; deci *-te*, monosilabic neaccentuat, este un enclitic dependent de verbul precedent, accentuat, a cărui finală a căzut și față de care poate fi și proclitic; (b) rostind sunetul pierdut în *pîn' să*, cuvintele se scriu libere, *pînă să*, dovadă că apostroful este un semn pentru un cuvînt, a cărui rostire „accidentală” o notează; reprezentînd sunetul pierdut în *țin-te*, cuvintele rămîn legate, *ține-te*, dovadă că liniuța de unire este un semn pentru două cuvinte și că funcția ei este demarcativă.

(b) Regulile **despărțirii cuvintelor în silabe**, transcrise în manuale din *Îndreptar* (176), sînt abuzive pentru școală. Deoarece nu se predau cunoștințe despre structura fonologică a combinațiilor de silabe, despre jonctura silabică și tăietura silabică (Em. Vasiliu, 1965, 132 urm.), regulile în cauză rămîn fără justificare, ca norme de comportament care trebuie memorate pur și simplu. Și pentru că nu sînt fundamentate, sfera lor indecisă rămîne deschisă excepțiilor și excepțiilor de la excepții, care se cer învățate în același mod mecanic.

Se pot da în școală două reguli de despărțire a cuvintelor în silabe: (a) într-un grup de vocale se despart vocală de vocală: *po-et*, vocală de diftong sau de triftong: *ba-ie*, *tră-iau* și diftong de diftong: *oa-ie*; (b) dintr-un grup de consoane cuprinse între vocale trec la silaba următoare toate consoanele cu care poate să înceapă un cuvînt românesc: *rab-dă*, *tea-tru*, *con-tra*, *punc-taj*¹, *jert-fă*, *mon-stru* (I. Iordan, 1956, 167; Em. Vasiliu, 1965, 136 urm.). Regula din urmă ar contrazice silabarea după *Îndreptar* a grupurilor intervocalice *sc*, *sp*, *st*, *șc*, *șt* și a altora cu frecvență foarte redusă (Al. Roceric-Alexandrescu, 1968, 105 urm.), urmate sau nu de *r* sau *l*; acestea ar putea fi despărțite și: *că-scat*, *cu-scru*, *a-spect*, *a-spru*, *a-sta*, *a-stru*, *mu-șcă*, *pa-ște*. Dar „locul tăieturii silabice”² nu poate fi, de cele mai multe ori, determinat în mod univoc prin analiza structurii grupurilor intervocalice, deoarece același segment intervocalic este susceptibil de mai multe analize” (Em. Vasiliu, 1965, 137; cf. și Al. Roceric-Alexandrescu, 1968, 105 urm.). De exemplu: *st* din *asta* poate fi interpretat și ca segment inițial (*sta*), și atunci tăietura silabică se situează între vocala care precedă grupul și segmentul consonantic

¹ Ctitor e izolat.

² Prin tăietură silabică se înțelege trecerea de la o silabă la alta (Em. Vasiliu, 1965, 52).

(a-sta), dar și ca segment final (nas)+segment inițial (tac), și atunci tăietura silabică se situează în interiorul segmentului intervocalic: între sfârșitul porțiunii identificabile cu un segment final (as-) și începutul porțiunii identificabile cu un segment inițial (-ta). (Em. Vasiliu, 1965, 136—137; cf. și I. Iordan, 1956, 166—167, precum și I. Manliu, 1896, 182). Chiar dacă am accepta ambele posibilități¹, tot ar fi preferabilă regula unică.

¹ Avantajul procentual al segmentării din urmă (Al. Roceric-Alexandrescu, *loc. cit.*) s-ar putea datora influenței actualelor reguli asupra scrișului și asupra modului de a gândi compoziția silabelor în cazurile date.

II. Despre material

A. DESCRIEREA MATERIALULUI DE ORTOGRAFIE

(§§) 1. Ce este materialul de ortografie. 2. Sugestii pentru un inventar disponibil de fapte. 3. Categori de material de ortografie. 3.1. Listele. 3.2. Schemele și tablourile. 3.3. Textele. 4. Puncte de vedere din care poate fi alcătuit sau folosit materialul de ortografie. 4.1. După cum afirmă sau neagă o regulă. 4.2. După cum interpretează și realizează structura regulii de ortografie. 4.2.1. Material inductiv — explicit și implicit. 4.2.2. Material deductiv — explicit. 4.3. După funcția didactică pe care i-o atribuim. 4.3.1. Material cu rol intuitiv. 4.3.2. Material cu rol aplicativ. 4.3.3. Material cu rol de model. 4.3.4. Material cu rol de test.

1. Conceptul de **material de ortografie** are două accepțiuni: (a) de *material lingvistic* care ilustrează o regulă generală sau care nominalizează faptele guvernate de o regulă particulară ori faptul unei reguli individuale: (b) de *mijloc de predare* destinat a ajuta pe elevi să-și însușească mai ușor ortografia. În primul caz, materialul face corp cu regula așa cum o găsim formulată în lucrările normative. În al doilea caz, materialul lingvistic al unei reguli (sau al unui grup de reguli înrudite) este prelucrat, împreună cu sau fără restul componentelor regulii, în intenția de a reliefa structura fenomenului, de a sistematiza faptele, de a le organiza după criterii sau scopuri didactice imediate etc. Capitolul de față este consacrat mai ales celei de-a doua accepțiuni.

2. Credem că e necesar în primul rând să dispunem de un material organizat sub formă de **inventar de fapte**, care să ne stea în atenție și la care să apelăm ușor când împrejurările ne-o cer. Socotim că e necesar să grupăm și să avem în evidență chiar fapte

care prezintă interes numai pentru pedagogia ortografiei (cf. și: *Îndreptar*, 1971; Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 45—49, 50—51, 59—60, 62—66, 73—74; F. Ciobanu și L. Sfirlea, 1970, *passim*). Un astfel de material ar trebui alcătuit pe baza unui vocabular fundamental al limbii scrise normate actuale, al variantei funcționale la care raportăm cel puțin cu precădere învățarea ortografiei, precum și în concordanță cu evoluția limbajului elevilor — deziderat deocamdată irealizabil. De aceea, dacă, pe de o parte, listele de mai jos nu epuizează nici temele, nici faptele, pe de altă parte ele sînt prea cuprinzătoare spre a putea fi folosite ca atare — neadaptate. Propunem un material *brut*, care urmează să fie acomodată la împrejurări — la regiune, la vîrstă, la temă, la situația pedagogică, la tipul de școală etc. De exemplu, materialul pentru tipul *greși, coji* e necesar numai acolo unde se rostește: *greșăște, greșască, greșa, greșînd, greșală; cojăște, cojască, coja, cojînd, cojală*. Folosim la clasa a IV-a, pentru scrierea cu *e* la inițiala cuvintelor noi: *echer, echipă, ecou, egal* etc., dar nu: *echivoc, eliziune, elocvent* etc. Multe fapte înregistrate constituie material pentru reguli particulare care se comunică ocazional și evolutiv, nesubordonate unei teme de studiere a limbii: seria *ambiguă*, seria *ambiguu*, seria *afluent*, seria *acvariu*, seria *escalada*, seria *excava* etc. În același fel se cer folosite faptele care se constituie ca reguli individuale, de felul: *dedesubt, bleu, diesel, lied* etc. Marea majoritate a cazurilor se integrează într-o temă de învățare a sistemului limbii, dar trebuie să ne stea în atenție și pentru reguli ocazionale, pentru acumulări în timp și pentru reguli intuitive anterioare descrierii lingvistice. Sînt consemnate în materialul de mai jos și cuvinte cu răspîndire redusă, pe care copiii le folosesc totuși în scrisul lor. Acestea trebuie tratate diferențiat. Într-o școală profesională sau într-un liceu tehnic, după profilul lor, cuvinte ca: *bucșă, tijă, a forja, a strunji, a ambreia, a uleia, juzee, obturator, fucsină* etc.; *cornișă, nișă, absidă, propilee* etc.; *epizootie, fucsie* etc. intră în vocabularul profesional curent al elevilor, căpătînd astfel, pentru ei, importanță asemănătoare cu aceea a cuvintelor uzuale; în tipurile de școli numite ele fac parte din fondul de material necesar formării deprinderilor ortografice. Alte cuvinte ca: *pizmașă, mreață, a burduși, a ticăloși, a hodorogi, a obloji, a tînji, a calici, a năuci, a poci* etc. sînt înregistrate cu scopul de a le avea în atenție, de a cunoaște categoria de fapte de ortografie în care se încadrează fiecare și de a putea acționa corespunzător atunci cînd ele apar scrise greșit (*pizmașe, bușască, pociască* etc.), însă fără a le introduce în materialul de comunicare a regulilor sau de fixare a lor în deprinderi. Cu o intenție asemănătoare am făcut loc și unor cuvinte vechi, pe care copiii le folosesc numai reproductiv și ocazional — dar

le folosesc totuși: *ienicer, buiestru, oier, catadicsi, obcină, obște, cneji, mofluji, chereștegiu, sacagiu, zapciu* etc. Spațiul mare acordat neologismelor ar putea să demonstreze că ortografia rămîne o obligație foarte importantă și în liceu. Faptul că multe reguli nu pot fi comunicate în școala generală pentru că limba elevilor nu cuprinde seriile de neologisme la care ele se referă nu ne îngăduie să le omitem și mai târziu; de exemplu: regula privitoare la folosirea alternanței *ea/e* în flectivele verbelor de tipul *bloca* și *cataloga*; scrierea cu *o/oa* în adjectivele de tipul *afectuos-afectuoasă*; scrierea vocalelor în hiat în flexiunea verbelor de tipul *situa*; scrierea unor vocale în hiat în situații neobișnuite pentru vocabularul copilului din școala generală: *o-a* (*coaliza*), *u-ă* (*ambiguă*), *u-u* (*ambiguu*) etc. Multe alte reguli constituie obiect de achiziție propriu-zisă abia în liceu; școala generală, constrînsă tot de limitele naturale ale vocabularului elevilor, nu poate comunica în asemenea cazuri decît capete de liste: *ea, ă, î* în flectivele verbelor de tipul *afișa, angaja*; alternanța *oa/o* la adjective de tipul *capricioasă*; *e* la inițiala cuvintelor noi (*echivoc*); *i-a, i-e* și *i-i* în flexiunea verbelor de tipul *expedia*; *e-a* (*boreal*), *e-e* (*epopee*) și *u-e* (*influent*); *esc* (*escalada*); *exc* (*excedent*); *b* pentru *p* (*obsesie*); *cv* (*adecvat*); pluralul neutrelor în *-iu* (*dubiu, dubii, dubiile*); prefixele *co-* (*coopta, corelativ*) și *i-* (*ilogic, irațional*); elementele de compunere (*autosugestie, helioterapie, pseudoștiință* etc.). Oricît de eficace ar fi procesul instructiv în școala generală, achiziția ortografiei nu se încheie odată cu absolvirea a opt sau zece clase. În liceu, ca și în școli profesionale, creșterea experienței de cunoaștere a elevilor, reflectată direct în lărgirea vocabularului lor, nu poate fi izolată de ortografie (IV D, § 1.).

(1) *ă, ea, î* după *ș* și *j* în desinențe și sufixe

(a) Tipul (*ș*)*ă*, (*j*)*ă*

— *agrișă, avalanșă, bransă, breșă, broșă, bucșă, cămașă, cătușă, cenușă, cireasă, cocoasă, cornișă, cravașă, creșă, depeșă, fașă, fișă, gogoasă, mînușă, nașă, nișă, pastișă, păpușă, planșă, revanșă, sacoșă, tranșă, tușă, ușă*;

— *băștinașă, bogătașă, chiriașă, copilașă, crucișă, drăgălașă, făptașă, frunțașă, galeșă, golașă, înaintașă, leneșă, nărăvașă, nevoiașă, pizmașă, poznașă, slujbașă, tovarășă, ucigașă, vrăjmașă*;

— *cărărușă, cățelușă, curelușă, mărgelușă, purcelușă, urechiușă*;

— *birjă, coajă, cîrjă, forjă, grijă, lojă, mreajă, plajă, schijă, strajă, șarjă, tijă, vrajă*.

(b) Tipul (*îngră/aș*) *-a, -ă, -ăm, -ă, -înd, -ări*

— *desfășa, înfășa, îngreșa, îngroșa*.

(c) Tipul (afiş) -ează, -ăm, -ă, -înd, -ări
(angaj)

— afişa, broşa, declanşa, defrişa, descătuşa, detaşa, furişa, îmbrăţişa, încetoşa, încrucişa, înduioşa, înfăţişa, înfricoşa, însetoşa, linşa, pastişa, reproşa, retuşa, revanşa, ricoşa, tranşa, trişa;

— angaja, aranja, avantaja, corija, degaja, deranja, descuraja, diriija, erija, etaja, forja, încuraja, menaja, neglija, proteja, şantaja, şarja, voiaja.

(d) Tipul (greş) -eşte, -ească, -ea, -înd (-eală, parţial)
(coj)

— burduşi, buşi, căptuşi, cerşi, copleşi, covârşi, depăşi, desluşi, greşi, ispăşi, înroşi, întovărăşi, linguşi, păşi, prăbuşi, prăşi, pripăşi, propăşi, răvăşi, săvârşi, sfîrşi, teşi, ticăloşi, tuşi;

— coji, îngriji, miji, mînji, necăji, obloji, prăji, rotunji, scoroji, sluji, strunji, tînji, vesteji, viteji, vrăji.

(2) a, e, i după ş şi j în rădăcina cuvintelor

(a) Tipul (ş)a, (j)a

— aşă, aşază, deşartă, înşală, şa, şade, şapte, şarpe, şase;
— deja, jalbă, jale, jar, jaz, stejar.

(b) Tipul (ş)e, (j)e

— deşerta, înşela, şedea, şerpi, şes;
— jecmăni, jefui, jelanie, jeli, jelui, jeratic.

(c) Tipul (ş)i, (j)i

— maşină, şină, şir, şiret, şiroi, şiştar;
— jilav, jilt, jimblă, jind, jir, jivină.

(3) ea/e

(a) Alternanţe în radical

— ceafă, ceāl, ceapă, ceară, cearnă, ceartă, ceas, ceaşcă, ceată, ceaţă; încearcă;

— geam, geamnă, geamăn, geamăt, geană, geantă;

— cheag, cheală, cheamă, lichea, tinichea;

— gheară, gheată, gheaţă, lighean, tejghea.

(b) Tipul (bloch)-ez, -ează, (catalogh)-ez, -ează

— bloca, brusca, escroca, franca, ipoteca, marca, masca, parca, placa, remorca, stoca, şoca;

— cataloga, deroga, dialoga, diftonga, droga, interoga, investiga, monologa, naviga, omologa.

(c) Tipul (împerech)-ez, -ează, -ea (vegh)-ez, -ează, ea

— împerechea, desperechea, ingenunchea, înmănunchea, întor-tochea, trunchea;

— veghea, priveghea, supraveghea.

(d) Tipul (adînc)-esc, -ească, -ea, (amăg)-esc, -ească, -ea

— adînci, buimăci, calici, dezmetici, domestici, ghici, îmbrînci, împletici, încîlci, incolăci, îndulci, luci, mijloci, munci, năuci, nenoroci, petici, poci, porunci, rătăci, sărăci, scotoci, străluci, suci, tălmăci, toci, zădărnici, zgîrci;

— amăgi, amurgi, ciomăgi, hodorogi, iobăgi, îndrăgi, întregi, lărgi, lungi, meșteșugi, milogi, mugi, pribegi, tăvălugi.

(e) Tipul (muche)+a, (leghe)+a

— buchea, măzărichea, muchea, perechea, potîrnichea, ridichea, strechea, urechea, vechea;

— leghea, veghea.

(4) ia/ie

(a) *Alternanțe în radical*

— amiază, băiat, biată, dezmiardă, fiarbă, fiare, măiastră, piară, piardă, piatră, piață, poiană, viață.

(b) Tipul (încu)-ia, -ie, -iere

— despuia, încheia, descheia, încovoia, încuia, mîngia, muia, răzgîia, tăia.

(c) Tipul (înteme)-iază, -iez, -ia, -ie, -ind, -iere

— ambreia, ardeia, deraia, graseia, îmbăia, împăia, înapoia, încheia, îngreua, înnoia, întemeia, învăpăia, scînteia, tămîia, uleia.

(d) Tipul -iască/-iește¹

— (ă-i) căi, cotrobăi, hăi, înăclăi, mucegăi, putregăi, trăi;

— (e-i) întrei, polei, slei;

— (o-i) altoi, boi, croi, foi, (se) îndoii, înnoi, rățoi, război, roi, spoi, voi;

— (u-i) alcătui, căpătui, cheful, cheltui, chibzui, disprețui, făgădui, găzdui, intui, instrui, jefui, lecui, locui, năzui, obișnui, pietrui, povățui, rîndui, sfătui, tencui, vărui, viețui.

(e) Tipul -ială/ielii

— miorlăială, mormăială, mucegăială, răpăială, șovăială; poleială, sleială; bîjbîială, gîfiială, sîciială; croială, foială, spoială; căpătuială, făgăduială, tencuială.

(5) ie-

— ieftin, iele, ienicer, ienupăr, iepure, ierarhie, ierbar, ieri, ierna, ieroglifă, ierta, ieruncă, iesle, ieși, iezătură, iezuit.

(6) e-

— echer, echilibru, echipă, echivoc, eclipsă, economic, ecou, ecran, ecuator, ecuație, editură, educa, efect, eficace, egal, egiptean, egoism, elan, elastic, electric, elefant, elegie, element, elibera, elicopter, elimina, elipsă, elită, eliziune, elocvent, elogios, elvețian,

¹ Păstrează pe -i din tema infinitivului în tot cursul flexiunii.

email, emancipa, embrion, emfază, emigra, eminent, emisferă, emite, emotiv, empiric, enciclopedie, enclitic, energie, englez, enorm, entuziasm, enunța, epavă, epic, epicen, epidemie, epigraf, epigramă, epilog, episod, epitaful, epitet, epocă, epolet, epopee, eprubetă, erată, eră, ereditate, erete, eroare, erotic, erou, erudit, erupe, esență, est, eșalona, etaj, etapă, etern, etichetă, euforie, evada, evapora, eveniment, evident, evita, evoca, ezita.

(7) oa/o

(a) După consoane

— boală, coace, coadă, coajă, coală, coardă, coase, coate, co-boară, cunoaște, desfășoară, despoaie, doare, doarme, împresoară, înnoadă, înoată, însoară, omoară, poartă, poate, roadă, roagă, scoate, soarbe, storce, școală, toacă, toarce.

(b) După pauză

— oacheș, oaie, oală, oameni, oară, oase, oaste (pronunțate de obicei [ua]);

— mioară, subsuoară, surioară, vioară (pronunțate de obicei [ua]);

— capricioasă, copioasă, elogioasă, gălăgioasă, glorioasă, grațioasă, ingenioasă, litigioasă, minioasă, orgolioasă, prețioasă, radioasă, religioasă, serioasă, sfioasă, sperioasă, spongioasă, studioasă, vicioasă, victorioasă (pronunțate de obicei [uasă]);

— afectuoasă, aspectuoasă, defectuoasă, fastuoasă, fructuoasă, impetuoasă, maiestuoasă, respectuoasă, sinuoasă, somptuoasă, tumultuoasă, virtuoasă (pronunțate [uasă]).

(8) oa (fără alternanță)

(a) După consoane

— boare, doar, foarte, poală.

(b) După pauză

— oază; așchioară, farfurioară, linioară, sălcioară, unghioară, (pronunțate de obicei [ua]).

(9) e-a (e-ă, e-e, e-ea, e-i)

— crea (cre-ez, -ează, -ăm, -at, -înd), agreea;

— alineat, boreal, cereale, ideal, impermeabil, leal, lineal, maleabil, marmorean, real.

(10) e-e

— alee, azalee, camee, cornee, diaree, epopee, fuzee, idee, lactee, logoree, melopee, moschee, odisee, onomatopee, orhidee, propilee, trahee, tranșee, uree;

— alizeu, apogeu, ateneu, cetaceu, clișeu, crustaceu, elizeu, ghișeu, instantaneu, jubileu, liceu, matineu, mausoleu, muzeu, nu-

cleu, planșeu, portmoneu, procedeu, rambleu, releu, sebaceu, traseu, turneu, violaceu (la plural);

— reechilibra, reedita, reeduca, reeligibil, reevalua, reexamina, reexpedia, reexporta; neechilibrat, needitat, needucat etc.;

— feerie, feeric.

(11) i-a (i-e, i-i)

(a) Tipul (expedi)-a, -ez, -ază, -em, -e, -ind, -ere

— abrevia, acompania, afilia, anemia, aprecia, asedia, asfixia, asocia, audia, avaria, calomnia, caria, căpia, concedia, concilia, contagia, contraria, copia, dactilografia, devia, disocia, domiciliu, elogia, evidenția, expedia, expropria, fotografia, grația, incendia, iniția, inventaria, invidia, iradia, închiria, înfia, linia, officia, omagia, paria, parodia, plagia, premia, radia, refugia, remania, remedia, replia, rezilia, scilcia, spolia, studia, sublinia, telegrafia, tria, varia, vicia (rostitite de obicei [iia, iie]).

(b) Tipul (întîrzi) -a, -i, -e, -at, -ind, -ere

— apropia, îmbia, împrăștia, înfuria, întîrzia, învia, minia, mlădia, peria, sfișia, speria, zgîria (pronunțate [iia, iie])¹.

(12) i-e (și i-a)

— (-i neaccentuat) albie, atenție, comisie, concepție, construcție, corabie, declarație, direcție, discuție, drojdie, educație, familie, funcție, industrie, inovație, instituție, istorie, linie, medie, opinie, organizație, perie, populație, prăpastie, primejdie, producție, protecție, relație, repartitie, revoluție, sabie, serie, situație, stație, victorie, zodie (pronunțate [iie]; articulate hotărît: i-a, pronunțate [iia]);

— (-i accentuat) academie, agenție, bărbie, burghezie, chirie, cofetărie, datorie, domnie, farfurie, farmacie, fobie, gospodărie, hirtie, librărie, melodie, minie, ortoepie, ortografie, pălărie, poezie, prietenie, robie, vie; burlăcie, dibăcie, drăcie, fățărnice, hărnice, josnicie, moșcie, sălbăcie, sărăcie, silnicie, trăinicie, ucenicie, veșnicie, vrednicie, zădărnice (rostitite [iie]; articulate hotărît: i-a, pronunțate [iia]);

— bisturie, chipie, fișie (pronunțate [iie]);

— grijulie, hazlie, kakie, liliachie, mlădie, reclamagie, sidefie etc. (pronunțate [iie]; articulat: i-a, pronunțate [iia]);

— scrie, scriem, scrieți (pronunțate [iie]).

¹ Unele au și prezent slab: *îmbiez, înviez, miniez, mlădiez, periez*; deci țin și de tipul precedent.

(13) -ie

(a) Feminine (sg.)

— (a-ie) apăraie, baie, bătaie, claie, droaie, foaie, fumăraie, lețcaie, odaie, oaie, ploaie, văpaie ...;

— (e-ie) cheie, femeie, scînteie;

— (î-ie) lămîie, momîie, rîie, tămîie;

— (o-ie) voie, nevoie;

— (u-ie) cărăruie, cetățuie, duduie, frigăruie, gutuie, statuie, șuie.

(b) Neutre (pl.)

— straie, pîraie; altoaie, butoaie, șuvoaie; bordeie, crîmpeie, zmeie; brîie; cucuie, cuie.

(c) Verbe în (vocală +) -i¹

— plescăie, sforăie, smiorcăie, șovăie, zornăie; hîrîie, mirîie, pîrîie, ricîie, sfîrîie, țîrîie; atribuie, bîiguie, constituie, instituie, închipuie, stăruie, trebuie.

(d) ie în corpul cuvintelor, fără alternanță

— baieră, caiet, scaiete, vaier, vaiet; băieș, lăieș, încăiera; creier, greiere, treiera; boier, oier, proiect; buiestru; cuier, fluier, șuier.

(14) i-i

— ființă, înființă, desființă, cuviință, necuviință, cuviincios, necuviincios, încuviință, știință, conștiință, conștiincios, conștiinciozitate, înștiință, neștiință; viitor;

— înmii, înmiise, înmiind, înmiit etc., prii, pustii, sfii;

— academiile, familiile, hîrțile, istoriile, materiile, pîrțile, rațiile, seriile, tăbăcăriile, viile ...; cenușile, mijlociile, pustile, sașiile, zglobiile ...;

— concediile, incendiile, latifundiile, mediile, sediile, studiile; craniile, domeniile, mileniile; elogiile, litigiile, naufragiile, omagiile, prestigiiile, refugiile, stagiile, vestigiile.

(15) o-a

— coafa, coagula, coaliza, toaletă; coautor.

(16) o-e

— boem, goeletă, ortoepie, poem, poet, poezie;

— coechipier, coeficient, coercitiv, coerent, coeziune, coexista.

(17) o-o

— alcool, epizootie, oolitic, oosferă, zoologie, zootehnie etc.;

— coopera, cooperație, cooperativă, cooperador etc.; coopta, coordona.

¹ Păstrează pe -i din tema infinitivului în tot cursul conjugării. Unele au și prezent slab: *bîiguiește, șovăiește*, deci țin și de tipul de sub pct. (4 d).

(18) u-a (u-ă, u-e, u-ea, u-i)

Tipul (evacu)-a, -ez, -ează, -ă, -at, -înd
— accentua, aciua, atenua, dezavua, dilua, diminua, efectua, eşua, evacua, evalua, evolua, extenua, fluctua, insinua, perpetua, situa, statua, tatua.

(19) u-ă

— ambiguă, asiduă, continuă, ingenuă, perpetuă, superfluă.

(20) u-e

— affluent, desuet(udine), duel, duet, influent, menuet, siluetă, suedez; asidue, continue, ambigue, ingenue, perpetue, superflue.

(21) u-o

— afectuos, aspectuos, defectuos, fastuos, fructuos, impetuos, maiestuos, respectuos, sinuos, somptuos, tumultuos, virtuos.

(22) u-u

— ambiguu, asiduu, continuu, discontinuu, încontinuu, contiguu, ingenuu, perpetuu, reziduu, vacuum.

(23) cc

— accelerat, accent, accepta, acces, accesibil, accesoriu, accident, occident, succeda, succes, succesiv.

(24) cv

— acvariu, acvatic, acvilă, acvilin, adecvat, colocviu, consecvent, cvadrigenar, cvadru plu, cvartet, cvasiunanim, cvestru, elocvent, frecvent, relicvă, secvență.

(25) (e)sc

— escadră, escadrilă, escadron, escalada, escală, escapadă, eschimos, eschiva, escorta, escroc.

(26) (e)xc

— excava, excedent, excela, excelent, excentric, excepta, excepție, exces, excitație, exclama, exclude, exclusiv, excomunica, excreție, excursie.

(27) cs

— catadicsi, cocs, cocsaciz, cocserie, cocsifica, fucsie, fucsină, îmbîcsi, micsandă, rucsac, sconcs, ticsi, vacs, văcsui, văcsuitor.

(28) x (= [gz])

— auxiliar, elixir, exact, exala, exalta, examen, exantematic, exarh, exaspera, executa, exemplu, exercita, exercițiu, exersa, exil, exotic, exulta.

(29) b+consoană surdă (= [p])

— abces, absent, absidă, absolut, absolvi, absorbi, abstinent, abstract, absurd, abține; obcină, obscur, observație, obsesie, obstacol, obstina, obstrucție, obște, obturator, obtuz, obține; dedesubt; substantiv, substanță, substitui, subtil, subția, subțire; subchirurg, subpămîntean, subscrie, subsemnat, subsol, substrat, subtitlu.

(30) Consoane surde înainte de sonore

— aisberg, catgut, cnocdaun, glasbeton, glasvand, jurisdicție (cerute și de norma ortoepică);

— batjocori, botgros, eczemă (cu *t* și *c* pronunțați sonor, respectiv, [d] și [g]).

(31) Pluralul unor substantive și adjective

— **-zi**: breji, cneji, grumaji, mieji, mofluji, obraji, treji, viteji.

— **-zi**: bavarezi, berlinezi, chinezi, danezi, englezi, finlandezi, francezi, japonezi, malaiezi, obezi, olandezi, polonezi, portughezi, suedezi, vienezi.

— **-cși**: complecși, convecși, ficși, ortodocși, perplecși, prolicși, reflecși.

— **-ință, -ințe**: adevărințe, biruințe, căințe, cerințe, conferințe, conștiințe, credințe, cunoștințe, cuvințe, dependențe, dorințe, făgăduințe, ființe, folosințe, îngăduințe, iscusințe, locuințe, năzuințe, nesăbuințe, obișnuințe, privințe, putințe, recunoștințe, referințe, sentințe, silințe, sîrguințe, stăruințe, suferințe, ședințe, științe, tendințe, trebuințe, ușurințe, voințe (și genitiv-dativ singular nearticulat hotărît; formele articulate hotărît: adevărinței, biruinței etc.).

— **(-giu), -gii, -giii**: barcagiu, cafegiu, camionagiu, cazangiu, cherestegiu, chiulangiu, damblagiu, hangiu, geamgiu, giuvaergiu, iaurgiu, lefegiu, lustragiu, mahalagiu, palavragiu, pastramagiu, pavagiu, pomanagiu, reclamagiu, sacagiu, scandalagiu, tinichigiu, ȕambalagiu, zarzavagiu, zurbagiu (pronunțate: nearticulat hotărît: [gii]; articulat hotărît: [gii]).

— **(-iu), -ii, -iii**: fiu, scatiu, vizitiu, zapciu (și copil); mijlociu, pustiu, sașiu, straniu, tîrziu, viu, zglobiu, arămiu, argintiu, auriu, cafeniu, castaniu, cărămiziu, cenușiu, liliachiu, măsliniu, nisipiu, pămîntiu, prăzuliu, roziu, rubiniu, ruginiu, siniliu, stacojiu, șofranu, verziu, vinețiu, vișiniu; chefliu, durduliu, hazliu, grăsuliu, grijuliu, mierliu, tabietliu, zurliu (pronunțate nearticulat hotărît: [ii], articulat hotărît: [ii]).

— **(-iu), -ii, -iile**: dubiu; artificiu, beneficiu, capriciu, deliciu, edificiu, indiciu, oficiu, orificiu, ospiciu, prejudiciu, sacrificiu, serviciu, viciu; compendiu, concediu, incendiu, intermediu, latifundiu, mediu, prezidiu, sediu, stipendiu, studiu; colegiu, cortegiu, elogi, litigiu, naufragiu, omagiu, orologiu, prestigiu, privilegiu, refugiu, sacrilegiu, solfegiu, stagi, vestigi; consiliu, detaliu, domiciliu, fotoliu, lințoliu, orgoliu, sigiliu; craniu, deceniu, domeniu, geniu, mileniu; principiu, exercițiu, spațiu (pronunțate: nearticulat hotărît [ii], articulat hotărît: [iile]).

— (-i-e)-ii, -iile: albie, atenție... (cf. pct. 12; pronunțate: nearticulat hotărît [ii], articulat hotărît [iile]).

— (-cons.+ru)-i, -ii¹: arbitru, băiețandru, cedru, cilindru, codru, copilandru, cumătru, cuscru, leandru, litru, maestru, maistru, membru, metru, ministru, monstru, mulatru, nisetru, psihiatru, scafandru, tigru, zimbru; acru, albastru, celebru, ecvestru, lugubru, macabru, măestru, mediocru, mindru, negru, neutru, ocru, pedestru, sacru, sinistru, sobru, sumbru, tandru, terestru (pronunțate: nearticulat hotărît și articulat hotărît [il]).

(32) Prefixe și sufixe

— (con-) confrate, conlocui, conlucra, consătean, consens, consfătui, consfinți, consimți, constrînge, contopi, conviețui, convorbi; (com-) combate, compătimi, complăcea, compatriot, complini, compune; (co-) coasociat, coautor, coechipier, coexista, cointeresa, colateral, colocatar, comesean, coopera, coopta, coordona, copărtaş, coproprietar, coraport, corelativ, coreligionar, corupe;

— (in-) inacceptabil, inaccessibil, inactiv, inegalitate, inestetic, inevitabil, inoportun, inofensiv, inuman; incalculabil, incontestabil, indecent, independent, indirect, infidel, insolubil, intoleranță, invariabil, inviolabil; (im-) imbatabil, impar, imperfect, impersonal, impolitețe, imposibil, impropriu, imprudent; (i-) ilegal, ilimitat, ilogic, imaterial, imemorial, imobil, imoral, irațional, ireal, irealizabil, ireductibil, ireproșabil, ireversibil, irevocabil.

— (în-) înarma, înavuți, înăbuși, înăcri, încălca, încătușa, încheia...; innămoli, innărăvit, innăscut, innebuni, innegri, innegura, innemuri, innobila, innoda, innoi, innopta, innora, innoroi; (îm-) îmbăia, îmbărbăta, îmbătrîni, îmbelșuga, îmblăni... împacheta, împăduri, împăia, împărtăși, împătri, împături...

— (des-) descalifica, descăleca, descurca...; (dez-) dezacord, dezamăgi, dezaproba, dezarticula, dezavantaja, dezaxa; dezechilibra, deziluzie, dezintegra, dezinteresa, dezintoxicat; dezobișnui, dezonora, dezordine, dezorganiza; dezmaniza, dezumfla, dezuni; dezbate, debobina, dezbrobodi, dezdoi; dezgheța, dezgoli, dezgropa, dezgusta; dezveli, dezvinovăți, dezvinui; — dezlega, dezlipi, dezlîna; dezmembra, dezminți, dezmiriști, dezmoști, deznaționaliza, deznădăjdui, deznoda; dezrădăcina, dezrobi; (de-) depopula, deposea, deprecia, derula, declassa, decolora, deconecta, decongela, demachia, demilitariza, demobiliza, demonta (etimologic), dejuga, desăra, desărcina, deșela, dezice (înainte de j, s, ș, z).

— (răs-) răscoace, răscoi, răscruce, răscumpăra, răscunoscut, răsfăța, răsfira, rășfoi, rășfringe, rășpăr, rășpica, răștălmăci, răstur-

¹ Mai rar, și cons.+lu: amplu, multiplu, triplu etc.

na; (răz-) răzbate, răzbubui, răzbunic, răzda, răzgîndi, răzjudeca, răznepot; (ră-) răscula, răsuci, răsufila, răsuna.

— (-ărie) anticar, berar, cărămidar, ceasornicar, cofetar, cojocar, curelar, dogar, fierar, lăcătuș, librar, măcelar, mezelar, olar, oțelar, plăpumar, sticlar, tăbăcar, tocilar; marochinărie, papetărie, rafinărie; (-erie) boiangerie, cazangerie, cocserie, distilerie, frizerie, lenjerie, lustragerie, mercerie, mesagerie, parfumerie, simigerie, tapițerie, tinichigerie.

(33) Cuvinte compuse

(a) Cu elemente de compunere

— (auto-) autoadministrare, autoapărare, autobiografie, autocontrol, autocritică, autodeterminare, autodidact, autograf, autoimpunere, autoportret, autosugestie; autobază, autocamion, autogară, autorapid, autostradă, autoturism, autovehicul; (biblio-) bibliofil, bibliografie, biblioraft, bibliotecă; (electro-) electrocardiogramă, electrochimic, electrodinamic, electrogen, electromagnet, electromecanic, electrotehnic; (foto-) fotomontaj, fotoreportaj, fotoreporter, fotosinteză, fototelegrafie; (helio-) heliocentrism, heliogravură, helioterapie, heliotropism; (hidro-) hidroavion, hidrocarbură, hidrocentrală, hidrodinamică, hidroelectric; (micro-) microbiolog, microcosm, microfilm, microfon, microorganism, microradioscopie, microscop; (pseudo-) pseudonim, pseudopod, pseudoștiință; (radio-) radioactiv, radiodifuziune, radioemisiune, radiografie, radiojurnal, radiorecepție, radiotransmisie; (tele-) telecomunicație, telegrafie, telex, obiectiv, telescop, televiziune; (termo-) termocauter, termocentrală, termochimie, termostat; (turbo-) turbogenerator, turbopropulsor, turboreactor, turboreacție.

(b) Substantive

— (1) bloc-turn etc. (§ 3.1.); Broșteni-Deal, Drăgănești-Vlașca, Ianca-Sat, Ocna-Mureș, Piatra-Olt, Popești-Leordeni, Puchenii-Moșneni, Turnu-Măgurele; Ana-Maria, Chira-Chiralina, Tic-Pitic; (Irina) Răchițeanu-Șirianu; Niculescu-Buzău, Popescu-Spineni, Rădulescu-Motru; Hagi-Tudose; Baba-Cloanța; Statu-Palmă-Barbă-Cot; Mircea-vodă, Ali-pașa; Moș-ajun, Por-împărat; (2) calul-dracului etc. (§ 3.1.); Calea-Robilor, Gura-Humorului, Gura-Teghii, Valea-Sasului; dar și: Insula Șerpilor, Piatra Craiului, Valea Prahovei; (3) ac-de-mare etc. (§ 3.1.); Baia-de-Aramă, Bolintinul-din-Vale, Curtea-de-Argeș; dar și: Africa de Sud, America de Nord, Vietnamul de Nord; (4) apă-tare etc. (§ 3.1.); Baia-Mare, Hanul-Roșu, Râmnicu-Sărat, Satu-Mare; dar și Balta Albă, Lacul Sărat, Marea Neagră, Piatra Arsă, Țara Românească; Mihai Viteazul, Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare; (5) bun-gust etc. (§ 3.1.); (6) dublu-decalitru etc. (§ 3.1.); (7) cască-gură etc. (§ 3.1.); Sfarmă-Piatră, Srîmbă-Lemne;

(8) gură-cască etc. (§ 3.1.); (9) ducă-se-pe-pustii etc. (§ 3.1.); (10) Sîmbăta-de-Jos, Sîmbăta-de-Sus; (11) Albă-ca-Zăpada, Ușor-ca-Vîntul.

— (1) capelmaistru, concertmaistru, miazănoapte, miazăzi, pruncucidere; (2) untdelemn; (3) botgros, botroș, burtăverde; bunăstare, bunăvoință, dreptunghi, duraluminu, pursînge, primăvară, Cîmpulung, Satulung; (4) binevoitor, clarvăzător, preaplin, răufăcător; (5) demîncare; Delavrancea; (6) deîmpărțit, deînmulțit, descăzut; (7) atotputință, atotștiință, atotștiutor; (8) binecuvîntare; (9) Agafiței, Amăriei, Afloarei; (10) Vaideei; (11) Agerpres, Ascar, Aviasan, Centrofarm, Comaliment, Prodexport, Romarta.

(c) *Adjective*

— (1) alb-gălbui, albastru-azuriu, galben-auriu, roșu-portocaliu, gri-verde, violet-roșcat; acră-dulce, dulce-amar, sărat-amar, instructiv-educativ, materialist-dialectic, marxist-leninist, social-cultural, social-economic, mic-burghez; (dicționar) latin-român, francez-francez; (2) așa-numit, așa-zis, înainte-mergător, nou-apărut, nou-născut, propriu-zis; (3) sud-african, nord-american, vest-german (4) anglo-francez, franco-elvețian, româno-francez; fizico-matematică, politico-social, tehnico-organizatoric, tehnico-sanitar.

— (1) binecuvîntat, binecunoscut, binemeritat, binevenit; (2) cumințe; (3) nemaiauzit, nemaivăzut; (4) rozalb.

(d) *Pronume*

— domnia-sa, domnia-ta, domnia-voastră;

— (1) sieși; (2) însumi, însuși ...; (3) ceea ce; (4) celălalt, cestă-lalt, același; (5) careva, ceva, cineva, cîteva; fiecare; oarecare ...; oricare ...; altcineva ...; vreunul ...

(e) *Numerale*

— (1) unsprezece, doisprezece ...; (2) douăzeci, treizeci ...; dar: douăzeci și unu etc.; (3) tustrei, cîteșipatru.

(f) *Adverbe*

— (1) deasupra, decît, demult, deplin, desigur, dinadins, dinafară, dinăuntru, dincoace, dindărăt, inadins, înapoi, întocmai, prejos, presus; deîndată, dimpotrivă, dimprejur, adeseori; dar: de-abia, de asemenea, dintr-adins, într-adins; (2) acasă, aseară, degrabă, departe, deseară, devale, devreme, îndată, pesemne; îndemînă, îndeobște; împrejur, îndeosebi; deloc, dar: pe urmă; (3) oarecum, oricum, oricînd, oricît, oriunde; cîndva, cumva, undeva; (4) iarăși, totuși, orișicînd, orișicît, orișiuunde; (5) altcîndva, altcumva, altundeva; (6) altădată, alteori, altfel, uneori; (7) bunăoară, deseori, rareori; (8) numai, nici-cînd, nicicum, nicidecît, nicidecum; cîteodată, niciodată, totodată; (9) laolaltă; (10) deunăzi, deocamdată, odată, odinioară, parcă, bineînțeles, împreună, totuna, totdeauna; dar: într-una, de ajuns (față de: îndeajuns).

(g) Prepoziții

— (1) despre, înspre; (2) deasupra, dedesubtul, dinaintea, dinapoia, dindărătul, împrejurul; dar: de către, de la, de pe, fără de, pe la, pe lângă, pînă în, pînă la etc. și de-a (în locuțiuni).

(h) Conjunții

— (1) așadar, deși; (2) căci; (3) deci, încît, intrucît; (4) deoarece; (5) fiindcă; dar: ca să, cum că etc.

(i) Interjecții

— (1) cinel-cinel, cioc-cioc, ham-ham, piș-piș, țîr-țîr; (2) haida-de, hei-rup, hodoronc-tronc, tic-tac, tura-vura.

(34) Cuvinte străine (neadaptate sau neadaptate integral)

— bleu (pron. *blö*), bleumarin, bluf (pron. *blöf*), calciovecchio, diesel (pron. *dizel*), foen (pron. *fön*), fortissimo, gauss, hertziene, intermezzo (pron. *intermezo*), joule (pron. *jul*), larghetto, lied (pron. *lid*), loess (pron. *lös*), mezzo-soprană (pron. *mezo-*), ohm (pron. *om*), pianissimo, pizzicato (pron. *piticato*), scherzando (pron. *schertando*), warrant (pron. *varant*), watt (pron. *vat*), wolfram (pron. *volfram*) etc.

(35) Cuvinte dificile adaptate

— despera, destructor, diform(itate), epuiza, fasciculă, gheizer, indestructibil, insera (dar: înfeuda, învederat), întreprid, isoglosă (dar: izobară), jongler, laitmotiv, lebevurșt, loial, luminescent, machior, peiorativ, pulover, trepied, vaselină.

(36) Omofonii

— altădată (=odinioară), altă dată (=în altă împrejurare); altfel (=altminteri), alt fel (=alt mod); decît (=mai bine așa decît altfel), de cît (de cît timp); demult (cînd?=...), de mult (de cînd?=...); deoparte (=izolat), de o parte (opus lui: de altă parte); intrucît (=deoarece), întru cît (=în măsura în care); numai (=doar), nu mai (nu mai termină); odată (=odinioară, cîndva), o dată (încă o dată);

— oarecare, oare care...?; oarecînd, oare cînd...?; oarecum, oare cum...? oareunde, oare unde...?; oricare, ori (=sau) care; orice, ori (=sau) ce; oricine, ori (=sau) cine; oricînd, ori (=sau) cînd etc.;

— ai (da), a-i (da); ați (pregăti), a-ți (pregăti); ca (șters), c-a (șters); cai (duce), c-ai (duce), c-a-i (duce); cal (vinde), c-a-l (vinde); cam (obosit), c-am (obosit); car (trage), c-ar (trage); căi (deschide), că-i (deschide); ceai (bea), ce-ai (bea); (în) cor (cînta), c-or (cînta); iar (cere), i-ar (cere); la (cules), l-a (cules); mai (prăfuit), m-ai (prăfuit); mii (cheltuiește), mi-i (cheltuiește); nai (admirat), n-ai (admirat);

noi (purta), n-oi (purta); nor (trece), n-or (trece); șal (lucra), ș-a-l (lucra); vii (găsiți), vi-i (găsiți); vor (spune), v-or (spune); etc.;¹

— alegeți (voi), alege-ți (tu); aprindeți (voi), aprinde-ți (tu), ardeți (voi), arde-ți (tu); ascundeți (voi), ascunde-ți (tu), bateți (voi), bate-ți (tu); culegeți (voi), culege-ți (tu); cunoașteți (voi), cunoaște-ți (tu); etc. (la verbe de conjugarea a III-a respectiv, a VIII-a, a IX-a și a X-a din clasificarea dată de Val. Guțu Romalo, 1968, 261 urm., 351—352).

3. Materialul de ortografie poate fi organizat sub formă de liste, de scheme sau tablouri și de texte cu temă ortografică.

3.1. Listele pot conține fapte ilustrând o regulă generală sau fapte nominalizate de reguli particulare și individuale. Compoziția și organizarea internă a unei liste depind de natura faptelor și de intenția pedagogică.

Modul cel mai simplu de a alcătui o listă este cel oferit de inventarul propus mai sus (§ 2.), care cuprinde în fiecare compartiment fapte reprezentative pentru o regulă, pentru un grup de reguli, pentru o situație ortografică aparte, organizate în succesiune alfabetică și liniară. La rigoare, succesiunea poate fi alta, ordinea liniară poate deveni coloană, deci dispunere verticală. În listele date am folosit cuvinte izolate sau grupe de cuvinte în relație — să spunem, sintagme. E posibil sau necesar chiar — când contextul mai larg e hotărâtor — ca o listă să fie alcătuită din propoziții mai lungi sau din fraze. Pe lângă listele care cuprind fapte în conformitate cu

¹ Am propus numai câteva cazuri, cu intenția de a atrage atenția asupra posibilității unor omofonii în vecinătăți omonimice. Alte cazuri; al, a-l; cea, ce-a; cei, ce-i; cel, ce-l; ia, i-a; iau, i-au; sa, s-a; sau, s-au; săi, să-i; ții, ți-i; va, v-a; voi, v-oi etc. (LR, V, 1956, nr. 1, p. 70—72; VI, 1957, nr. 3. 56—57 și nr. 4, 49; I. P. Necula, 1969). Totuși a angaja în exerciții opoziții de acest gen, în care unul dintre termeni este pregnant marcat lexical, e primejdios pentru că face pe copil conștient de posibilitatea unor confuzii pe care altfel el nu le-ar fi gândit și nu le-ar fi făcut; de exemplu, din cazurile de mai sus: cai, c-ai, c-a-i; cal, c-a-l (c-al); car, c-ar; ceai, ce-ai, cor, c-or; nai, n-ai; nor, n-or; șal, ș-a-l (ș-al); sau altele: deal, de-al; dune, du-ne; laș, l-aș; lați, l-ați; mor, m-or; nea, ne-a; neam, ne-am; pun, p-un; sar, s-ar; tei, te-i; var, v-ar etc. O evidență a lor e necesară pentru prevenire (c-ar) și pentru corectare (c-ar, car, în cazul când se confundă un fapt cu călălalt). De altfel, foarte multe dintre grafiile paralele de mai sus sînt omofonii «parțiale», care pot fi deosebite în rostire prin, respectiv, prezența și lipsa accentului: nór vedeá, față de n-or vedeá; cái dŭce, față de c-ai dŭce etc. (cf. III E, § 2.2.2.).

o singură regulă sau cu un grup de reguli asociabile printr-o temă comună, putem întocmi liste de fapte contrastante, în scopul de a le diferenția prin confruntare sinoptică. Listele pot conține cazuri în concordanță cu pronunția literară, în divergență cu norma orto-epică sau cazuri în necontingență cu pronunția. De fiecare dată cuprinsul lor se poate referi la întregul domeniu al regulii sau al regulilor ori numai la o porțiune sau numai la porțiuni ale acestora. Ilustrăm posibilitățile mari prin câteva exemple.¹

(1) Reguli în concordanță cu pronunția literară

(a) Fapte în conformitate cu o singură regulă
ie (la inițială de silabă)

I		II	
a-: baie ...	a-: piraie ...	ă-: șovăie ...	a-: caiet ...
e-: cheie ...	e-: bordeie ...	î-: mîrîie ...	ă-: încăiera ...
î-: lămîie ...	î-: briie ...	u-: trebuie ...	e-: creier ...
o-: voie ...	u-: cuie ...		o-: proiect ...
u-: gutuie ...			u-: fluier ...

ea/e după ch, gh

cheag/închega	muche/muchea	blochează/-chez	împerechează/-chez
cheală/chel	pereche/perechea	parchează/-chez	îngenunchează/-chez
gheară/gheruță	veghe/veghea	dialoghează/-ghez	veghează/-ghez
gheată/ghete	leghe/leghea	navighează/-ghez	

(b) Fapte ilustrînd mai multe reguli, asociabile
ă după j + flexiune fără și cu articol hotărît

coajă	coaja	coji	cojii
grijă	grija	griji	grijii
lojă	loja	loji	lojii
cîrjă	cîrja	cîrje	cîrjei
plajă	plaja	plaje	plajei
schijă	schija	schije	schije

¹ Închiderile în chenar, care ar putea sugera ideea unei realizări stereotipe, sub formă de «planșe», nu fac parte integrantă din material, ci sînt cerute de nevoia de a delimita tipografic materialul de text sau un material de altul.

ă după ș + flexiune fără și cu articol hotărît

cămașă mănușă păpușă . . .	cămașa mănușa păpușa . . .	cămăși mănuși păpuși . . .	cămășii mănușii păpușii . . .
cireașă creșă planșă . . .	cireașa creșa planșa . . .	cireșe creșe planșe . . .	cireșei creșei planșei . . .

(c) Fapte contrastante

Diftong și hiat ii și i

(a)-ie baie . . .	a-e aer . . .
(e)-ia poleială . . .	e-a ideal . . .
întemeiat . . .	creat . . .
(e)-ie femeie . . .	e-e alee . . .
întemeiez . . .	creez . . .
creier . . .	feerie . . .
(o)-ie proiect . . .	o-e poet . . .
(u)-ie gutuie . . .	u-e duel . . .
instituie . . .	perpetuez . . .

ști știință conștiință conștiincios conștiinciozitate neștiință înștiință	cunoaște cunoștință necunoștință recunoștință încunoștință
---	--

exc- și esc-

excava(tor) excela . . .	escadră escalada . . .
--------------------------------------	------------------------------------

n și nn

înainte înapoi îneca . . .	înnăscut înnegura înnopta . . .
---	--

des- și dez-

des- + c : descalifica ...	dez- + vocală: dezacord ...
+ f : desființa ...	+ b : dezbate ...
+ h : deshidrata ...	+ d : dezdăuna ...
+ p : despăgubi ...	+ g : dezgoli ...
+ t : destăinui ...	+ v : dezvinovăți ...
+ ț : deșteleni ...	+ m : dezminți ...
	+ n : deznădăjdui ...
	+ l : dezlipi ...
	+ r : dezrobi ...

(2) Reguli în divergență cu pronunția literară

(a) Fapte în conformitate cu o singură regulă

-ii și -iii

-iu	-giu
(fiu) fii, fiii	(barcagiu) barcagii, barcagiii
(arămiu) arămii, arămiii	(zurbagiu) zurbagii, zurbagiii
.....

(b) Fapte în conformitate cu mai multe reguli care se referă la același fenomen

i-e și i-a

<div> <div>albie</div> <div>albia</div> </div> <div> <div>bărbie</div> <div>bărbia</div> </div> <div>.....</div>	<div> <div>roșie</div> <div>roșia</div> </div> <div> <div>vie</div> <div>via</div> </div> <div>.....</div>	<div> <div>copiez, -em</div> <div>copiază, -at</div> </div> <div> <div>apropie, -em</div> <div>apropia</div> </div> <div>.....</div>	<div> <div>scrie, -em</div> <div>scria</div> </div> <div> <div>pustiește</div> <div>pustia</div> </div> <div>.....</div>
--	--	--	--

(c) Fapte contrastante — unele în divergență cu pronunția, altele în concordanță cu ea

e-

<p>-e (=ie în cuvinte vechi)</p> <p>— eu, el, ei, ele;</p> <p>— e, este, ești, eram, erai, erați, erau</p>	<p>e- (=e în cuvinte noi)</p> <p>— euforie, elev, elegant, est, estet, estetic, eră, erată, erou...</p>
--	---

b, p

<p>b (=p)</p> <p>— abces, obcină;</p> <p>— absent, absolut, subsol...</p> <p>— obtuz, subteran, subtitlu...</p> <p>— abține, subțire...</p>	<p>p</p> <p>— copcile;</p> <p>— capsă, vopsea, mops...</p> <p>— opta, optic, aptitudine...</p> <p>— opțiune, excepție...</p>
---	--

(3) Reguli în necontingență cu pronunția

(a) Fapte în conformitate cu una sau cu mai multe reguli
Substantive comune compuse scrise cu liniuță de unire (I—III)

I

<p>bloc-turn</p> <p>cîine-lup</p> <p>concert-lecție</p> <p>copil-minune</p> <p>decret-lege</p> <p>mamă-soacră</p> <p>nord-est</p> <p>nord-vest</p> <p>pasăre-liră</p> <p>raid-anchetă</p> <p>redactor-șef</p> <p>sud-est</p> <p>sud-vest</p> <p>tată-socru</p> <p>.....</p>	<p>calul-dracului</p> <p>cerul-gurii</p> <p>condurii-doamnei</p> <p>floarea-soarelui</p> <p>gura-leului</p> <p>iarba-fiarelor</p> <p>laptele-cucului</p> <p>limba-soacrei</p> <p>roza-vînturilor</p> <p>scara-miței</p> <p>sora-soarelui</p> <p>traista-ciobanului</p> <p>zîna-zorilor</p> <p>.....</p>	<p>ac-de-mare</p> <p>brînză-n-sticlă</p> <p>buhai-de-baltă</p> <p>cal-de-mare</p> <p>cap-de-cocoș</p> <p>cap-de-mort</p> <p>floare-de-leac</p> <p>iarbă-de-mare</p> <p>ochi-de-pisică</p> <p>poale-n-brîu</p> <p>porc-de-cîine</p> <p>viță-de-vie</p> <p>.....</p>
---	---	--

II

apă-tare argint-viu baba-oarba coate-goale lemn-cînesc mamă-mare mațe-fripte proces-verbal stat-major vorba-lungă	bun-gust bun-simț bună-cuviință bună-credință liber-arbitru liber-cugetător liber-profesionist rea-credință rea-voință	dublu-decalitru dublu-decimetru prim-maistru prim-ministru prim-plan prim-secretar prim-vicepreședinte
---	---	---

III

casca-gură încurcă-lume linge-blide papă-lapte pierde-vară tîrîie-briu vîntură-lume vîntură-țară zgîrie-brînză zgîrie-nori calcă-n-străchini	gură-cască soare-apune soare-răsare	ducă-se-pe-pustii nu-mă-uita nu-știu-ce ucigă-l-toaca vino-ncoace du-te-vino lasă-mă-să-te-las n-aude-na-vede uite-popa-nu-e-popa
---	--	---

(b) Fapte contrastante

Poligrafii

k și c, ch

kaliu	calic
kaki	cacao
kilogram	chilipir
.....

x și cs

ax	vacs
box	cocs
taxi	ticsi
.....

î și â

mîină	român
amîină	românesc
rămîină	dacoromân
.....

Omofonii

<p><i>a-i</i> Tu <i>ai</i> venit spre <i>a-i</i> vedea.</p> <p><i>a-l</i> Voi interveni spre <i>a-l</i> transporta pe <i>al</i> tău mai întâi. Ș.a.m.d.</p>	<p><i>ai</i></p> <p><i>al</i></p>
---	-----------------------------------

3.2. Schemele sau tablourile expun sistematic, stilizat și sinoptic conținutul unei reguli sau al mai multora ori o situație gramaticală de interes ortografic. Spre deosebire de liste, a căror rațiune de a fi stă în concentrarea și în densitatea faptelor coagulate de o temă ortografică, schemele (fără enunț) sau tablourile (cu enunțul regulii) vizează reliefaarea structurii logice și lingvistice a regulii sau a fenomenului, a situației gramaticale implicate. Sugerăm câteva posibilități de realizare.

Funcțiile ortografice ale liniuței de unire¹

1. Separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite:

(a) două cuvinte:

mi-a * adus, v(ă)-a * adus, i-l * aduce; de-o zi,
s(ă)-o vād;

(b) un cuvânt cu începutul vocalic al cuvântului următor:

mi-a duce, v(ă)-aș teaptă, de-a colo, să-(î)n toarcă;

(c) un cuvânt cu sfârșitul vocalic al cuvântului precedent:

bine-ai venit, intră-(î)n casă, totu-i nou, toate-s vechi;

(d) sfârșitul vocalic al unui cuvânt polisilabic cu începutul vocalic al cuvântului polisilabic următor:

floare-al bastră, lu mea-(î)n treagă, in tr(u)-a colo*.

2. Separă cuvinte monosilabice neaccentuate enclitice de cuvîntul accentuat de care depind:

(a) cuvîntul accentuat e un imperativ sau un conjunctiv:

apără-te !** apărați-vă !** ducă-se, ducă-i-se;

(b) cuvîntul accentuat e un gerunziu:

ducîndu-mă ,** aducîndu-mi-le ,** aducîndu-ne-o **;

(c) cuvîntul accentuat e un verb principal la un timp sau mod compus:

aduna-voi , adunat-am , adunatu-ne-am , jelui-m-aș ;

(d) cuvîntul accentuat e o prepoziție:

asupra-ne , împotriva-le .

¹ La „cuvintele rostite împreună“.

* Tipuri în care rostirea într-o silabă e obligatorie.

** Tipuri în care poziția enclitică e obligatorie.

Cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă

1. Pronume + :

(a) auxiliare cu început vocalic*: mi-a adus, s-a dus, ne-ar aduce;

(b) pronume neaccentuate*: v-o cer, i-l cer, ți-i cer, și-l duce;

(c) formele e, i (este), s (sînt): ți-e drag, i-i drag, i-s drag;

2. Forma e (este) + :

(a) articole cu început vocalic: e-o poveste, e-al tău;

(b) prepoziții cu început vocalic: e-n casă.

3. Prepoziții + :

(a) articole cu început vocalic: pe-o casă, de-al lui, c-un om;

(b) pronume neaccentuate*: pentru a-l numi, spre a-i oferi.

4. Conjuncții + :

(a) auxiliare cu început vocalic: c-am spus, și-ai spune;

(b) articole cu început vocalic: și-o casă, c-ai tăi;

(c) pronume neaccentuate: și-l văd, c-o văd, s-o văd, de-i văd;

(d) formele *i* (este), *s* (sînt): că-i bun, și-i bun, că-s buni;

(e) prepoziții cu început vocalic: că-n casă, și-n casă.

* Tipuri în care rostirea într-o silabă e obligatorie.

Pronumele de întărire

Masculin

(eu, mie, pe mine)	<i>însumi</i>	} <i>însu</i> + <i>mi</i> (într-însul)
(tu, ție, pe tine)	<i>însuți</i>	
(el, lui, pe el)	<i>însuși</i>	
(noi, nouă, pe noi)	<i>înșine</i>	} <i>înși</i> + <i>ne</i> (într-înșii)
(voi, vouă, pe voi)	<i>înșivă</i>	
(ei, lor, pe ei)	<i>înșiși</i>	

Feminin

(eu, mie, pe mine)	însămi	}	însă + $\begin{matrix} \text{mi} \\ \text{și} \end{matrix}$ (într-însa)
(tu, ție, pe tine)	însăți		
(ea, ei, pe ea)	însăși		
(noi, nouă, pe noi)	însene	}	înse + $\begin{matrix} \text{ne} \\ \text{și} \end{matrix}$ (într-însele)
(voi, vouă, pe voi)	însevă		
(ele, lor, pe ele)	înseși		

Genitiv-dativul feminin singular, articulat hotărît

1.

-(l)e:	(unei, multe) case, stele, albe
-i:	(unei, multe) cărți* (1 sil.), mari* (1 sil.)
-(l)e+i = -(l)ei:	casei, stelei, albei
-i+i = -ii:	cărții** (2 sil.), marii** (2 sil.)

2.

-i-e:(o) hîrtie, roșie; -e:(o) sete***
-i-e+i = -iei: hîrtiei, roșiei; -e+i = -ei: setei

* Se rostesc cu *i* nesilabic scurt.

** Se rostesc de obicei cu *i* silabic.

*** Substantive în -e, fără plural.

3.3. Textul cu temă ortografică realizează concentrarea de obicei intenționată a unor fapte ilustrînd o regulă sau mai multe, înrudite. Iată un exemplu de text lucrat ad-hoc, a cărui temă e ușor de aflat (cf. și LR, V, 1956, nr. 1, 72; Gh. Goian, 1958, 77, 82—83; Gh. N. Dragomirescu, 1964, 47—48, 65; Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969 — cu rezervele menționate în III C, §§ 3.1 și 3.3).

Elevi buni

Cu mulți ani în urmă, doi săteni din Poienița aveau cîte o puzderie de copii. Într-o toamnă, sătenii aceștia dădură pe doi din-

tre fiii lor la gimnaziu, alături de copiii altor oameni din sat. Părinții voiau să facă din băieții lor țărani luminați. Copiii aveau de mers zilnic cinci kilometri până în comuna vecină, pentru că atunci erau gimnazii puține. Treceau prin codrii întinși ai Plopeanului și peste două albie de râu. Munții parcă îi străjuiau...

Dar profesorii erau mulțumiți, pentru că amândoi copiii aveau la studii medii mari. Oamenii din sat îi știau acum copii buni și își îndemneau fiii să se poarte ca băieții noștri. Iar părinții se bucurau de copiii lor și se gîndeau la anii viitori, la bucurii poate și mai mari (*după prof. Petre Cucu, Școala pedagogică din Buzău*).

4. Structura materialului de ortografie, modul de organizare a ansamblului de fapte variază chiar în interiorul aceleiași categorii. Deosebiri, mai mari sau mai mici, sînt urmarea punctelor de vedere diferite din care gîndim alcătuirea și destinația fiecărui material concret.

4.1. În general, materialul de ortografie *afirmă* regula și o pune în relief prin organizare sistematică și stilizată. Unui astfel de material îi spunem **pozitiv** (cf. toate exemplele de mai sus). Există și posibilitatea de a alcătui un material **negativ**, a cărui valoare nu e totdeauna recunoscută (III B, § 2.1.4.). Materialul negativ poate cuprinde ori numai fapte care contravin consecvent unei anumite reguli și în care elevul trebuie să intervină și să pună de acord grafiile cu regula, ori fapte paralele — unele conforme cu regula, altele contrazicînd regula, dintre care elevul trebuie să aleagă formele corecte. Iată cîte un exemplu din fiecare: primul e un text, al doilea — o listă:

Fătul meu, bun tovarăș Țiai ales! De *tea* învățat cineva, bine Ția priit, iară *deai* făcuto din capul tău, bun cap *a-i* avut. Mergi de acum tot înainte, că tu ești vrednic de împărat. Nu *m-ai* ține minte sfatul *ceți* dau: ... (După I. Creangă, *Povestea lui Harap Alb*).

Sau
S-au dus zilele babei și nopțile vegherii (V. Alecsandri).

Cînd $\frac{s-au}{sau}$ văzut, $\frac{sau}{s-au}$ sculat cu mare bucurie, parcă nu erau

tot ei băieții care $\frac{\text{sau}}{\text{s-au}}$ bătut cu pumnii, de $\frac{\text{sau}}{\text{s-au}}$ făcut de râsul și ocara celorlalți (Cezar Petrescu).

Acum toate $\frac{\text{s-au}}{\text{sau}}$ isprăvit. (Cezar Petrescu).

Împreună bat cărarea $\frac{\text{S-au}}{\text{Sau}}$ citesc o carte.

(Apud I. P. Necula, 1969, 116—117).

4.2. Orice material trebuie să evoce regula, să vorbească despre conținutul ei, prin urmare, într-un fel sau altul, să cuprindă o indicație pozitivă, ilustrări sau nominalizări, eventual o indicație de prevenire, motivarea regulii impuse și excepții. Primele sînt obligatorii, ultimele — posibile (I, § 3.3.2.). Materialul poate prezenta regula cu punctul de plecare în exemple sau în nominalizări ori cu punctul de plecare în indicația pozitivă.

4.2.1. Materialul care prezintă regula pornind de la concretizarea ei este **inductiv**. Indicația pozitivă poate apărea distinctă de concretizare, **explicită**. Caracter inductiv și explicit au prin excelență tablourile. Propunem unul:

Pluralul cu articol hotărît al substantivelor masculine

1.

Nearticulat hotărît

	eroi	(2 sil.)
	elevi	(2 sil.)
(niște,	unchi	(1 sil.)
mulți)	maci	(1 sil.)
	fagi	(1 sil.)
	fii	(1 sil.)
	copii	(2 sil.)

Articulat hotărît

eroii	(3 sil.)
elevii	(3 sil.)
unchii	(2 sil.)
macii	(2 sil.)
fagii	(2 sil.)
fiii	(2 sil.)
copiii	(3 sil.)

+i (toți)

Regulă: Substantivele masculine, cu excepția celor de mai jos, capătă la forma de nominativ-acuzativ plural articulată hotărît o silabă în plus în rostire și un i în plus în scris.

2.

Nearticulat hotărit

(niște,	codri	(2 sil.)	} + i (toți)
mulți)	litri	(2 sil.)	
	tigri	(2 sil.)	

Articulat hotărit

codrii	(2 sil.)
litrii	(2 sil.)
tigrii	(2 sil.)

Regulă: Substantivele masculine cu rădăcina în *r* precedat de consoană (*codr-u*) capătă la aceeași formă numai în scris un *i* în plus.

Într-un material inductiv, indicația pozitivă poate fi însă implicită, integrată în concretizare. O regulă generală poate fi sugerată de simpla organizare analitică și expresivă a unor exemple. Acesta ar fi cazul, de pildă, al listei despre *ie* la început de silabă, dacă am folosi-o fără titlu (§ 3.1.). Regulile particulare se reconstituie mintal din perceperea ansamblului faptelor nominalizate și din sugestiile modului de dispunere și de structurare a faptelor. Așa s-ar întâmpla cu alte liste propuse, dacă însă le-am folosi tot fără titlu: *ea/e* după *ch*, *gh*; *ii* și *i* în derivatele de la *ști* și, respectiv, *cunoaște*; *n* și *nn* etc. (§ 3.1.). Când cuprinde și fapte individuale, care se refuză unei serii chiar dacă se referă la aceeași realitate lingvistică, materialul prezintă tot atâtea reguli individuale. Din lista despre *b* înainte de consoane surde nu e posibil de reconstituit decât o regulă generală: prefixul *sub-* își păstrează unitatea grafică indiferent de calitatea surdă sau sonoră a consoanei inițiale a cuvântului de bază (cu câteva excepții: *subrat*, *supat*); în celelalte cuvinte *b* este etimologic și reprezintă, pentru fiecare fapt, o regulă individuală. Titlul listei nu enunță rezumat și simbolic o regulă, ca în alte materiale asemănătoare (§ 3.1.).

Felul în care se realizează indicația pozitivă nu coincide totdeauna, în același material, cu modul în care se realizează motivarea grafiilor. În listele despre *des-* și *dez-* despre *exc-* și *esc-*, despre *n* și *nn*, despre cazurile de poligrafii și omofonii, sînt implicate atât indicația pozitivă, cît și motivarea. Listele despre substantivele comune compuse scrise cu liniuță au implicită numai indicația pozitivă; unitatea semantică, sintactică și mai ales unitatea morfologică a substantivelor compuse inserate rămîn să fie explicate. Iar în schema structurii pronumelor de întărire și în lista derivatelor de la *ști* și *cunoaște*, indicația pozitivă este implicită, cîtă vreme mo-

2.

Nearticulat hotărît

(nişte,	<i>codri</i>	(2 sil.)
mulţi)	<i>litri</i>	(2 sil.)
	<i>tigri</i>	(2 sil.)

Articulat hotărît

} +i (toţi)	<i>codrii</i>	(2 sil.)
	<i>litrii</i>	(2 sil.)
	<i>tigrii</i>	(2 sil.)

Regulă: Substantivele masculine cu rădăcina în *r* precedat de consoană (*codr-u*) capătă la aceeaşi formă numai în scris un *i* în plus.

Într-un material inductiv, indicaţia pozitivă poate fi însă implicită, integrată în concretizare. O regulă generală poate fi sugerată de simpla organizare analitică şi expresivă a unor exemple. Acesta ar fi cazul, de pildă, al listei despre *ie* la început de silabă, dacă am folosi-o fără titlu (§ 3.1.). Regulile particulare se reconstituie mintal din perceperea ansamblului faptelor nominalizate şi din sugestiile modului de dispunere şi de structurare a faptelor. Aşa s-ar întâmpla cu alte liste propuse, dacă însă le-am folosi tot fără titlu: *ea/e* după *ch, gh*; *ii* şi *i* în derivatele de la *sti* şi, respectiv, *cunoaşte*; *n* şi *nn* etc. (§ 3.1.). Când cuprinde şi fapte individuale, care se refuză unei serii chiar dacă se referă la aceeaşi realitate lingvistică, materialul prezintă tot atâtea reguli individuale. Din lista despre *b* înainte de consoane surde nu e posibil de reconstituit decât o regulă generală: prefixul *sub-* îşi păstrează unitatea grafică indiferent de calitatea surdă sau sonoră a consoanei iniţiale a cuvântului de bază (cu câteva excepţii: *subrat, supat*); în celelalte cuvinte *b* este etimologic şi reprezintă, pentru fiecare fapt, o regulă individuală. Titlul listei nu enunţă rezumat şi simbolic o regulă, ca în alte materiale asemănătoare (§ 3.1.).

Felul în care se realizează indicaţia pozitivă nu coincide totdeauna, în acelaşi material, cu modul în care se realizează motivarea grafiilor. În listele despre *des-* şi *dez-* despre *exc-* şi *esc-*, despre *n* şi *nn*, despre cazurile de poligrafii şi omofonii, sînt implicate atât indicaţia pozitivă, cît şi motivarea. Listele despre substantivele comune compuse scrise cu liniuţă au implicită numai indicaţia pozitivă; unitatea semantică, sintactică şi mai ales unitatea morfologică a substantivelor compuse inserate rămîn să fie explicate. Iar în schema structurii pronumelor de întărire şi în lista derivatelor de la *şti* şi *cunoaşte*, indicaţia pozitivă este implicită, cîtă vreme mo-

tivarea apare explicit, chiar dacă e redusă la indici convenționali (§§ 3.1., 3.2.).

Textele sînt un material inductiv implicit specific, în care regula sau regulile nu mai sînt stilizate, ci introduse în actul comunicării curente.

4.2.2. Materialul care prezintă regula începînd cu indicația pozitivă este deductiv. Prin natura însăși a materialului, indicația, directiva, este aici totdeauna *explicită* — fie că e redată discursiv, fie că e redusă la indici convenționali, adică simbolizată. În listele deductive titlul rezumă simbolic indicația: „*ie* (la inițială de silabă)“, „*ea/e* după *ch, gh*“, „Diftong și hiat: (*a*)-*ie, a-e*...“ ș.a.m.d. (§ 3.1.). În același material caracterul deductiv și inductiv, directiva explicită și implicită pot coexista: listele despre *ă* după *j* sau *ș* enunță rezumat numai un început de regulă, completarea fiind implicită și trebuind să fie indusă din faptele care o implică: e vorba de *ă* în anumite desinențe și sufixe; la aceleași liste, regulile privitoare la formele cuvintelor în flexiune sînt tot implicate faptelor, din care trebuie induse (*grija*, nu *grijea*; *griji*, nu *grijei* etc.); (§ 3.1.). O schemă deductivă presupune enunțarea explicită simbolizată — de exemplu, schema formării genitiv-dativului singular articulat la substantivele feminine; într-un tablou deductiv, regula apare cu enunț propriu-zis — de exemplu, tabloul cu funcțiile ortografice ale liniuței de unire (§ 3.2.).

Nu tot astfel stau lucrurile cu motivarea regulii. Aceasta poate fi cuprinsă în titlu, în directiva simbolizată sau nu: „*ea/e* după *ch, gh*“, „*des-+c* etc., *dez+g* etc.“, „cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă“ (legate cu liniuță pentru că sînt rostite într-o silabă); poate fi adăugată explicit la indicația simbolizată: *e=ie* „în cuvinte vechi“, *e=e* „în cuvinte noi“; dar poate rămîne și neexprimată: faptul că scriem *e* pentru *ie* și *a* pentru *ia* în *chirie, chiriea* etc. „conform tradiției grafice“, că scriem *b* pentru *p* în *abcès, absent* etc. „conform etimonului“, iar în *subsol, subtitlu* etc. „păstrînd unitatea imaginii grafice a prefixului“ nu apare din text și nici nu poate fi indus la nivelul posibilităților unui elev mijlociu (§ 3.1.). De aceea, foarte des motivarea trebuie comunicată discursiv, în afara materialului.

4.3. Materialul capătă în procesul de învățare a ortografiei funcții variate, care ar putea fi grupate după cîteva criterii generale.

4.3.1. Unul dintre rolurile lui principale este de a supune observației directe reguli sau situații de ortografie — fapte, fenomene și legi ținînd prin natura sau prin consecințele lor de ortografie.

Orice tip de material poate fi folosit cu acest rol, pe care-l numim intuitiv, iar împrejurările care cer intuire de material sînt comunicarea unei reguli sau repetarea și fixarea ei, iar — în anumite condiții — și formarea de deprinderi (§ 4.3.2.).

Ceea ce numim «exemple», din observarea și analiza căroră, procedînd prin inducție clasică, abstragem notele definitorii ale unei noțiuni sau caracteristicile de comportament fixate de o regulă, desprindem criterii de clasificare și clasificăm în consecință, constituie material de intuit, structurat sub formă de listă sau de text. Cînd tabla îngăduie, scrierea definiției sau a regulii după exemple sau chiar înaintea lor include materialul inițial, ca fapte de concretizare, într-un tablou inductiv sau deductiv. Așa s-ar realiza, de exemplu, tabloul despre pluralul articulat hotărît al substantivelor masculine (§ 4.2.1.). Aceasta înseamnă că un material poate fi intuitiv ca punct de plecare în comunicarea unei reguli și poate rămîne intuitiv după ce a fost realizat ca rezultat al procesului de comunicare. În situația din urmă, el oferă observației, stilizat și sinoptic, întregul conținut al regulii, cu directiva și cu concretizările necesare, sprijinind acțiunile imediate de fixare, sau poate servi, în altă lecție, ca punct de plecare al unei discuții de repetare și de consolidare a regulii, după cum vom arăta mai departe. Un astfel de material se poate realiza însă și prin stilizarea progresivă a faptelor cercetate, pînă la o schemă sau la o listă inductivă implicită. Pentru a fixa la nivel școlar clasele de paradigme ale conjugării I, cu consecințele lor ortografice, după parcurgerea flexiunii verbelor, pornim de obicei de la opunerea tipurilor *aduna* și *lucra*:

adun	adun-ăm	lucr-ez	lucr-ăm
adun-i	adun-ați	lucr-ezi	lucr-ați
adun-ă	adun-ă	lucr-ează	lucr-ează
ș.a.m.d.			

Din toată paradigma verbului *lucra* reținem formele de interes ortografic și întocmim o listă de verbe cu același comportament morfologic: *dicta*, *exploata*, *inspecta*, *opera*, *urma*, *crea*, *situa*, din care, iarăși, nu păstrăm decît pe ultimele două, singurele fapte de ortografie. Deci *crea* și *situa* se scriu cu radicalul *cre-*, respectiv *situ-*, la care se adaugă flectivele tipului *lucra*. Prima parte a materialului inductiv și implicit ar putea arăta astfel:

(1) <i>lucr-</i>	{	-ez, -ezi, -ează
(cre-)		-ăm, -ați
(situ-)		-ă
		-at
		-înd

Procedind la fel, opunem tipul *sublinia* tipului *crea* și, încadrându-l într-o listă sumară (*asedia, copia, închiria, paria*), integrăm cazurile de specie în regulile cunoscute (scrierea cu *a* și *e* la început de silabă, după *i*, în neconcordanță cu pronunția) și fixăm formele de interes ortografic în a doua parte a materialului, care relevă hiatul grafic (*i-a, i-e*):

(2) <i>sublini-</i> (<i>copi-</i>) (<i>închiri-</i>)	{	-ez, -ezi, -ază
		-em, -ați
		-e
		-at
		-ind.

În ultima fază, stabilim identitatea paradigmatică în realizarea sonoră și opoziția ortografică dintre tipul *sublinia* și tipul *întemeia* (cu seria: *îmbăia, înapoia, scînteia, uleia*) și conchidem rezumativ, ca mai înainte, cu ceea ce pune în relief noile grafii. Această a treia parte a materialului am putea-o numerota (2 b), după ce vom fi modificat numerotarea părții precedente, (2 a), sugerind astfel identitatea de pronunție și diferența de ortografie (Val. Guțu Romalo, 1968, 161, 162, 165, 166, 168):

(2 b) <i>înteme-</i> (<i>îmbă-</i>) (<i>înapo-</i>)	{	-iez, -iezi, -iază
		-iem, -iați
		-ie
		-iat
		-ind.

Claselor de verbe de mai sus, cu radicalul terminat în vocală, le opunem la fel verbele de tipul *apropia* (cu seria: *împrăștia, înfuria, întîrzia, peria, sfîșia, speria, zgîria*), ale căror flexive semnificative sînt, corespunzător:

(3) <i>apropi-</i>	{	-i, -i, -e	}	ca ale tipului <i>sublinia</i> .
		-em, -ați		
		-e		
		-at		
		-ind		

O recapitulare de cunoștințe teoretice care au implicații ortografice poate folosi o listă, o schemă sau un tablou ori chiar mai multe materiale de acest gen, după împrejurări. De la clasa a V-a în sus, de exemplu, ar fi indicat să introducem în lecția sau în lecțiile de încheiere la capitolul despre substantiv momente distincte consacrate ortografiei, în care am reveni asupra scrierii cu

-i, -ii și -iii, asupra scrierii substantivelor compuse și a întrebuințării majusculei la substantivele proprii — în funcție de programă. Nu repetarea regulilor în sine ar interesa în astfel de situații, ci faptul de a înțelege rațional logica internă a regulii, motivația ei, aspectul ei funcțional și modul ei de acțiune. O regulă memorată, reprodusă ori și ilustrată fidel și prompt poate reprezenta numai o propoziție sau o frază învățată pe de rost, și nu o schemă de operație mintală, cum ar fi necesar să devină. Fără să atribuim materialului de ortografie puteri neobișnuite, putem totuși afirma, întemeindu-ne pe experiență, că folosirea lui ponderată și inteligentă duce mai repede și mai sigur la înțelegerea amintită și la formarea schemei operaționale corespunzătoare, decât chestionarul rememorator și analiza gramaticală.

Modul concret de întrebuințare a materialului intuitiv în asemenea împrejurări e variat — după natura materialului, după natura regulii, după clasă etc., despre acest lucru urmînd să vorbim și mai departe. Dar din variantele posibile se poate desprinde totuși un principiu de conduită generală: materialul supus observației ar trebui să fie perceput ca un tot clădit pe o idee fundamentală, în interiorul căruia părțile se află în raport de subsumare față de ideea integratoare și în relații de asemănare sau de contrast (de diferențiere) una față de alta. Un exemplu este necesar. Presupunem că avem scrisă pe tablă schema de mai jos (din care ar lipsi însă mențiunile privitoare la existența sau la lipsa articolului enclitic):

Forme scrise cu -i, -ii și -iii la substantive și adjective			
-i	<div> <div>(niște)</div> <div>(niște)</div> <div>(niște)</div> <div>(unei)</div> </div> <div> <div>elevi buni</div> <div>codri negri</div> <div>uși mari</div> <div>uși mari</div> </div> <div> <div>→</div> <div>Nearticulate hotărît</div> </div>		
-ii	<div> <div>(toți)</div> <div>(toți)</div> <div>ușii</div> <div>(niște)</div> <div>(niște)</div> <div>(niște)</div> <div>(unei)</div> </div> <div> <div>elevii, (toți) bunii elevi</div> <div>codrii, (toți) negrii codri</div> <div>(acesteia), marii (uși)</div> <div>fii zglobii</div> <div>spații pustii</div> <div>hîrtii cenușii</div> <div>hîrtii cenușii</div> </div> <div> <div>→</div> <div>Articulate hotărît</div> <div>→</div> <div>Nearticulate hotărît</div> </div>		
-iii	<div> <div>(toți)</div> </div> <div> <div>fiii, (toți) zglobii (fii)</div> </div> <div> <div>→</div> <div>Articulate hotărît</div> </div>		

Schema urmează să fie explorată, investigată în sensul înțelegerii raționale despre care am vorbit. Expunem mersul posibil al discuției: (1) Explicarea titlului. Schema se referă la unul, doi și trei *i* în poziție finală și la prezența lor în scris. (2) Părțile ei mari. Deosebim trei cadre dispuse orizontal, cu fapte care concretizează existența unui singur *i*, a doi *i* și a trei *i* în poziție finală la substantive și adjective. (3) Conținutul general al fiecărui cadru. Faptele care concretizează sînt substantive și adjective, precedate sau urmate de cîte un cuvînt între paranteze, al căror rol e diferit: unele cer substantive (adjective) nearticulate enclitic (*niște*, *unei*), altele — substantive (adjective) articulate enclitic (*toți*, *aceștea*). (4) Definirea categoriei specifice a grupurilor cuprinse în acoladele cu săgeți orizontale. (a) În cadrul [-i], toate formele sînt cerute de *niște* sau *unei*, fiind, ca atare, nearticulate hotărît (concluzia se scrie în prelungirea săgeții); deci substantivele și adjectivele cu un *i* la finală nu sînt niciodată articulate hotărît. (b) În cadrul [-ii] se deosebesc două grupe: în prima, substantivele singure și adjectivele urmate de substantive sînt cerute de *toți* sau substantivul e urmat de *aceștea*, iar adjectivul de substantivul nearticulat hotărît¹: deci toate cuvintele din prima grupă, scrise cu *ii* în poziție finală, sînt determinate hotărît, articulate enclitic — concluzie care se scrie în continuarea săgeții corespunzătoare; a doua grupă contrastează cu prima, are toate formele cerute de *niște* sau *unei*, deci sînt nearticulate enclitic — concluzie care se scrie în dreptul săgeții. (c) În cadrul [-iii] sînt cuprinse numai forme cerute de *toți*; deci substantivele și adjectivele scrise cu *iii* în poziție finală sînt totdeauna determinate hotărît, articulate enclitic — concluzie care se consemnează în continuarea săgeții². (5) Criteriile după care sînt grupate cuvintele de acoladele mici din dreapta, subordonate acoladelor mari cu săgeți orizontale. (a) În cadrul [-i], două acolade leagă cîte două grupe de fapte: substantive de genul masculin însoțite de adjective, la forma de plural nearticulat enclitic și de două

¹ După cum se știe, adjectivul care precede substantivul determinat și care nu mai are alți determinanți înaintea lui preia articolul substantivului.

² S-ar putea verifica analiza înlocuind operatorii sintagmatici *niște* și *toți* prin, respectiv, *acești* și *aceștia*: (*acești*) *elevi buni*, *elevii* (*aceștia*) *buni* etc. sau pe *niște* cu *mulți*, *multe* (nici unul singur sau una singură, nici *toți* sau toate, adică nici mulțimea întreagă, exprimată de forma articulată hotărît): (*mulți*) *elevi buni*.

ori aceeași pereche formată dintr-un substantiv de genul feminin însoțit de adjectiv, o dată cu forma de plural nearticulat enclitic, a doua oară cu forma omonimă de genitiv-dativ singular nearticulat enclitic. (b) În cadrul [-ii], săgețile din stînga arată că prima parte reia cadrul precedent, însă cu forme modificate, articulate enclitic: primele două rînduri de fapte concretizează nominativ-acuzativul plural articulat enclitic al unor substantive și adjective masculine, iar rîndul al treilea — genitiv-dativul singular articulat enclitic al unor substantive și adjective feminine. Dar de ce schema folosește două substantive și două adjective masculine, și nu cîte unul singur, cum procedează la feminin? Răspunsul îl dă compararea formelor nearticulate cu cele articulate enclitic. Formele *uși* (1 sil.), *mari* (1 sil.) capătă prin articulare cîte o silabă în plus: *ușii* (2 sil.), *marii* (2 sil.). La fel se petrec lucrurile cu *elevi* (2 sil.), față de *elevii* (3 sil.) și cu *buni* (1 sil.) față de *bunii* (2 sil.). Așadar, în toate aceste cazuri, *-ii* din scris notează existența unei silabe în plus în rostire față de formele în *-i*, deoarece acest *-i*, nesilabic la forma nearticulată enclitic (*uși*, *mari*, *elevi*, *buni*), devine silabic la forma articulată enclitic. Dar în *codrii* (2 sil.) față de *codri* (2 sil.), *negrii* (2 sil.) față de *negri* (2 sil.), modificarea de mai sus nu se produce: cuvintele au același număr de silabe la forma articulată enclitic și la cea nearticulată enclitic, pentru că *-i* din *codri*, *negri* (nearticulat enclitic) este silabic. În concluzie, schema folosește două substantive și două adjective masculine, deoarece există două *tipuri* de realizare a categoriei articulat hotărît la clasele de cuvinte în cauză: unele — masa — care capătă prin articulare o silabă în plus, datorită transformării amintite; altele — cazul limitat al substantivelor și adjectivelor cu rădăcina terminată în *r* (sau *l*) precedat de consoană — care nu-și schimbă compoziția silabică. Grupul următor de fapte din același cadru — toate exprimînd pluralul nearticulat enclitic — deosebește formele după gen, iar la feminin, și după caz și număr. Toate au cîteva însușiri comune: — au rădăcina în *-i*: *fi-u*, *zglobi-u*, *spați-u*, *pusti-u*, *hîrti-e*, *pusti-e*, pronunțate [*hîrti-ie*, *pusti-ie*]; — au al doilea *-i* nesilabic semivocalic; — transformă acest *i* în vocală, silabică, la forma articulată enclitic. Comparînd modul de pronunțare a celor doi *i* grafici cu poziție finală, constatăm că *-ii* se pronunță [*i*] la cuvintele din primul grup și [*ii*] la cuvintele din al doilea grup. În concluzie, *-ii* reprezintă în scris două categorii de fapte: forma de plural articulată enclitic a unor substantive și adjective, la care *-ii* se pronunță [*i*] sau forma nearticulată enclitic, de plural ori și de genitiv-dativ singular a



substantivelor feminine și neutre și a adjectivelor cu rădăcina în *-i*, la care *-ii* se pronunță [*ii*]). (c) Cadrul *[-iii]*, după cum arată săgeata din stînga, reia substantivul de genul masculin cu adjectivul lui, din cadrul precedent, adaptîndu-le forma la noua situație. Deci *iii* în poziție finală apare la substantivele și adjectivele masculine cu rădăcina în *-i* cînd sînt articulate enclitic. Observăm două lucruri opuse: tipul *fiu zglobiu* are o poziție izolată în clasa masculinelor, deoarece diferențierea din scris *-i/-ii*, reprezentînd opoziția nearticulat enclitic — articulat enclitic la toate celelalte, se realizează ca *-ii/-iii* la masculinele cu rădăcina în *-i*; în același timp însă, tipul *fiu zglobiu* se încadrează în tipul *elev bun*, deoarece forma lui articulată enclitic capătă o silabă în plus față de forma nearticulată: *fii* (1 sil.) și *fiii* (2 sil.), *zglobii* (2 sil.) și *zglobiii* (3 sil.).

După o astfel de discuție, care e menită, după cum am spus, să ducă nu la memorarea analizelor, asocierilor și diferențierilor cu care vom fi operați, ci la înțelegerea funcțională a grafiilor, materialul de concretizare poate fi șters. Schema păstrează numai termenii directivelor, în parte simbolizați, în parte exprimați direct (nu se șterg deci operatorii dintre paranteze). Acum putem exersa citirea în alb a schemei. Elevii care o fac, evident mai simplu decît am procedat mai sus, completează spațiile rămase libere cu concretizări corespunzătoare și motivează formele propuse; de exemplu: (niște, mulți) *ani fericiți*, substantiv și adjectiv la plural: (a) nearticulate hotărît, pentru că sînt cerute de *niște (mulți)*; (b) terminate în *-i* nesilabic, pentru că sînt masculine nearticulate enclitic care nu au rădăcina nici în *-i*, nici în *r* precedat de consoană; (niște, mulți) *maiștri aspri*, substantiv și adjectiv la plural: (a) nearticulate hotărît, pentru că sînt însoțite de *niște (mulți)*; (b) terminate în *-i* silabic, pentru că sînt masculine nearticulate enclitic care au rădăcina terminată în *r* precedat de consoană ș.a.m.d. Dar, odată cu această exersare am schimbat funcția materialului sau, mai bine zis, am adăugat funcției lui intuitive, originare, alta, despre care urmează să vorbim.

4.3.2. Materialul de ortografie capătă caracter aplicativ cînd e folosit în exerciții pentru consolidarea unor reguli și pentru formarea de deprinderi. În noua lui funcție el poate avea destinație generală sau numai specială, limitată la împrejurări specifice locului, copiilor cu care lucrăm, unui grup de copii rezistenți la deprinderi ortografice etc. Aproape nici un exercițiu de ortografie nu se poate dispensa de un anume material — cel puțin lingvistic — și orice gen de material poate căpăta caracter aplicativ, adap-

tindu-se, evident, sarcinii exercițiului (III B—F, exceptînd exemplificările și compunerile libere, amîndouă tipurile, fără reper).

4.3.3. Regula de ortografie este o *informație*, adică un semnal material capabil să modifice comportamentul celui ce-l recepționează. Ca orice informație, regula de ortografie are un *sens*, indicațiile de conduită grafică pentru o situație dată, și un *suport*, o formă realizată discursiv prin limbaj articulat. Cînd suportul firesc al unei reguli generale (enunțul discursiv) este înlocuit cu altul, construit din elementele unui cod convențional (o schemă), am putea vorbi de *modelul* regulii respective. Prin urmare, materialul de ortografie poate realiza modelarea unei reguli. Acest lucru a rezultat și din ceea ce s-a spus mai înainte: materialele propuse care au ca temă o regulă generală și care nu cuprind enunțul discursiv al regulii sînt modele grafice, schematice ale regulii.

O regulă poate avea mai multe suporturi (cel puțin unul discursiv și unul grafic, schematic). În școală nu e suficient să ne rezumăm totdeauna la un singur suport, iar suporturile diferite pentru aceeași regulă se concep și se folosesc în funcție de regulă și de împrejurări. Există posibilitatea de a modela diferit aceeași regulă. Modelul scrierii prefixului *des-/dez-* înainte de consoane ar putea fi și acesta: *des-*+califica, ființa, hidrata, păgubi, tăinui, (în)șeleni; *dez-*+acord, bate dăuna, goli, (în)vinui, minți, nădăjdui, lipi, robi. După cum s-a văzut, putem considera schema *niște*, *mulți*, *mulți* + substantiv și schema *toți*, *toate* + substantiv ca modele sintagmatice ale categoriei, respectiv, nearticulat hotărît și articulat hotărît la pluralul substantivelor. Ca atare, schemele (*niște*, *mulți*) *elevi*, *codri*, *fii* — (*toți*) *elevii*, *codrii*, *fiii* sînt modele ale reprezentării grafice a celor două categorii gramaticale, pentru substantivele masculine. Aceleași realități grafice pot fi modelate însă și astfel: (*acești*) *elevi*, *codri*, *fii* — *elevii*, *codrii*, *fiii* (*aceștia*); deci *acești* + substantiv (tip 1 — *elev*, tip 2 — *codru*, tip 3 — *fiu*) și substantiv (tip 1 — *elev* etc.) + *aceștia* constituie alte modele sintagmatice ale scrierii cu *-i*, *-ii* și *-iii* la pluralul substantivelor masculine. Și exemplele se pot înmulți. Modelul ne îngăduie adeseori să transferăm un comportament descoperit la o categorie de fapte, altei categorii. De exemplu, modelul *niște*, *mulți* + substantiv tip 1 etc. și *toți* + substantiv tip 1 etc. poate fi transpus la adjective: (*niște*, *mulți*) *buni*, *aspri*, *zurbagii* elevi, (*toți*) *bunii*, *asprii*, *zurbagiii* elevi; sau modelul *în*+*p*, *b*>*îm-* va fi normal utilizat în situația *con-*+*p*, *b*>*com-*; modelul *des-*+... și *dez-*+... va fi valorificat în scrierea prefixelor *răs-* și *răz-*; modelul *i-ie* (pron.)>*i-e* (grafic) sau *i-ia* (pron.)>*i-a* (grafic), descoperit la

substantive (*pălărie* — *pălăria*), va fi transferat la adjective (*roșie*, *roșia*) și la verbe (*apropie*, *apropia*; *scrie*, *scria*) ș.a.m.d.

În alt sens, conceptul de model are accepțiunea de **model de limbă** («pattern»), cu care e folosit în exercițiile structurale (III F, § 1.1.).

4.3.4. Materialul de ortografie poate fi folosit și ca test, ca probă de verificare a achizițiilor și a posibilităților de achiziție a ortografiei. Cu această funcție el este descris în V, §§ 5.1. și 5.2.

B. CONDIȚII DE ÎNTOCMIRE ȘI DE ÎNTREBUINȚARE

(§§) 1. Condiții de întocmire. 1.1. Cerințe de concepție. 1.2. Cerințe de realizare materială. 2. Condiții de întrebuințare. 2.1. Sensurile acțiunii cu materialul de ortografie. 2.2. Condiționarea fundamentală a eficacității materialului de ortografie.

1. Am dat materialului de ortografie înțelesul principal de mijloc de predare, de instrument de lucru pus în serviciul însușirii faptelor pe care le reprezintă. Condițiile **întocmirii** lui eficace pot fi desprinse în mare măsură din exemplele de mai sus. Cîteva indicații directe sînt totuși utile.

1.1. Primele cerințe de **concepție** sînt de natură lingvistică: materialul trebuie să folosească fapte de concretizare în acord cu sistemul și cu norma limbii literare actuale și să reflecte fidel regula sau regulile la care se referă. Din punct de vedere psihologic, materialul se cere adaptat la posibilitățile de vîrstă ale copiilor, iar, în organizarea ansamblului de fapte care-l constituie, variațiile nesemnificative trebuie nivelate, notele neesențiale trebuie îndepărtate din cîmpul perceptiv, fenomenul trebuind să fie prezentat pur, stilizat (Al. Roșca, 1961, 4 urm.); abuzul de artificii grafice — de dislocări, de sublinieri, de jocuri de culori, de variații de literă etc. — împinge materialul dincolo de zona de interes a ortografiei. Din punct de vedere pedagogic, materialul trebuie să dea regulii mai mult relief decît o poate face un enunț discursiv, trebuie adaptat la funcția pe care i-o atribuim și trebuie folosit în împrejurările și cu rosturile care-l fac în mod real necesar.

1.2. A întocmi un material de ortografie nu înseamnă totdeauna a-l *confecciona*. Elaborarea lui respinge improvizațiile, cere dimpotrivă pregătire atentă, fără a fi necesar ca aceasta să se materializeze în forme epatante. Nu luăm deci în considerare celălalt

scop al materialului de ortografie, acela de decor pentru lecțiile inspectate sau pentru «cabinetele metodice». Un material confecționat care să fie descifrabil din toate colțurile clasei este adeseori util, dar nu în estetica planșei multicolore stau virtuțile pedagogice ale acestui instrument indispensabil. Materialul de ortografie este mult mai mult decât un mijloc vizual pur și simplu; funcțiile lui nu se rezumă la a fixa grafii corecte în memoria celui ce-l privește; îl realizăm efectiv adeseori în ritmul de desfășurare a unei lecții sau ca rezultat al unei astfel de desfășurări și îl întrebuițăm ca parte integrantă a celor mai multe exerciții; chiar atunci când avem nevoie de un material intuitiv, o tablă curată și încăpătoare, o cretă albă și un scris citeț și ordonat sînt suficiente pentru a-l realiza și a-i îngădui să-și exercite funcția.

2. Despre modul de folosire a materialului de ortografie am vorbit, inevitabil, și în capitolul în care l-am descris. Vor fi rezultat din paginile anterioare două idei pe care le subliniem acum: materialul de ortografie își justifică necesitatea printr-o întrebuintare nu unidirecțională, ci multidirecțională, iar eficacitatea lui, condiționată în primul rînd de felul în care este alcătuit, structurat, depinde în ultimă instanță de ceea ce știe să facă din el profesorul. Un material de instruire nu poate fi evaluat independent de profesorul care-l folosește și de elevul care-l învață. Ideea unui material «garantat» pentru orice profesor și pentru orice elev este nu numai greșită, ci și dăunătoare. Profesorul poate crea succesul sau insuccesul unui material prin concepția lui despre posibilitățile instructive și funcțiile pedagogice ale materialului și, derivat, prin procedeele sale didactice (J. S. Bruner, 1970/b, 190).

2.1. Școala e înclinată să dea materialului de ortografie mai ales — dacă nu exclusiv — o funcție intuitivă și să gîndească intuirea în felul în care o concepeau Comenius sau Pestalozzi. Se consideră astfel că e suficient ca elevul să intre în contact direct cu faptele, să le perceapă vizual de repetate ori, pentru ca imaginea lor corectă să se constituie și să se fixeze deplin în mintea lui. De aici, și creditul mare acordat planșelor expuse la vedere. Un elev pasiv, deschis cunoașterii prin simplul contact nemijlocit cu faptele și un material activ prin el însuși, prin simpla lui acțiune directă asupra simțurilor caracterizează acest fel de a gîndi.

De bună seamă, perceperea repetată, a unui cuvînt sprijină fixarea lui în mintea copilului, și nu numai în prima vîrstă șco-

lară. Dar, cel puțin un timp, lucrurile se petrec altfel decât cum se crede în genere. Copilul din primele clase, de exemplu, citește mai mult sau mai puțin curgător un text cu cuvinte familiare, pentru că le percepe global. Când întâlnește un cuvânt nou, el este nevoit, pentru a-l percepe, să se oprească, să analizeze cuvântul — să-și restrângă câmpul vizual până la literă, să restabilească relațiile dintre literă și sunet, apoi să-l reconstituie prin sinteză — să grupeze sunetele în silabe, silabele în întreg și să raporteze fiecare grupare sonoră la reprezentarea ei grafică. Reîntâlnind cuvântul după puțin timp, copilul nu-l percepe de obicei nici de data aceasta global, ci tot analitic-sintetic, procesul fiind însă, eventual, scurtat: el nu mai simte nevoia să meargă până la sunet-literă, ci doar până la silabă. Procesul se scurtează oricum treptat, prin repetarea lui. Ceea ce înseamnă că la fixarea imaginii unui cuvânt copilul ajunge ca urmare a unei percepții active repetate, ca urmare a unei explorări repetate a structurii sonore și grafice a cuvântului respectiv.

Percepția funcționează exclusiv în prezența obiectului și prin intermediul unui câmp senzorial. Ea implică și efectele influenței directe a acestui câmp, dar și activități perceptive de explorare a obiectului, o anume motricitate (J. Piaget, B. Inhelder, 1963/a, 67, 75). Ca atare, o percepție autentică nu se realizează prin simplul efect de câmp senzorial; e nevoie pentru aceasta ca obiectul să fie cuprins într-o activitate cognitivă, prin care copilul să-l exploreze, să-l analizeze fin (Al. Roșca, 1967/a, 110—111). În procesul de comunicare, trebuie să dirijăm noi percepția copilului prin cuvânt, să sincronizăm efectele de câmp senzorial cu explorarea dirijată de cuvântul nostru (Al. Roșca, 1961, 10; 1967/a, 111, 112). În procesul exersării, elevul explorează singur materialul. El trebuie să observe, să compare, să asocieze sau să diferențieze faptele, să descopere semnificația grupării sau a grupărilor și relațiile dintre eventualele compartimente, să ajungă, prin material, să descopere și să înțeleagă logica internă a regulii, motivația ei, aspectul ei funcțional și modul ei de acțiune (§ 4.3.1.).

Materialul trebuie să fixeze în mintea copilului și *imaginea* grafiilor corecte cu suportul lor în regulă. Imaginea funcționează în absența obiectului, fără să fie însă o simplă prelungire a percepției lui, adică o percepție reziduală. Imaginea se formează ca rezultat al unui proces de reconstrucție activă a mișcărilor perceptive, ea este o reproducere interiorizată a acestora (J. Piaget, B. Inhelder, 1963/a, 67, 76). Prin urmare, activitățile perceptive sînt la fel de necesare pentru înțelegerea despre care vorbeam mai

sus, ca și pentru posibilitatea de a evoca în mod corespunzător faptele dintr-un material, în raport cu factorii care impun grafia lor.

Nici achiziția de imagini, nici aceasta și cunoașterea regulii nu sînt suficiente pentru însușirea unor fapte de ortografie; în anumite împrejurări e necesară și constituirea unor operații mintale. Operația mentală este o acțiune interiorizată, devenită act de gîndire prin mecanismul interiorizării unei acțiuni externe, materiale (IV B, § 2.2.4.). În cazul nostru, acțiunea externă constă în operarea cu notele definitorii ale unei noțiuni de limbă, cu caracteristicile unui fapt de ortografie, operare care se realizează prin și odată cu relatarea ei verbală, în limbaj exterior. Percepția dirijată a schemei din § 4.3.1., cu toată activitatea perceptivă intensă și minuțioasă pe care am descris-o și care are drept rezultat înțelegerea funcțională a grafiilor și constituirea unor imagini grafice în mintea copilului, nu poate și să fixeze regulile respective în scheme de operații mintale. Pentru a face posibil acest lucru a trebuit să dăm materialului în cauză altă funcție, operațională, aplicativă. Important în noua folosire a schemei e nu atît completarea spațiilor rămase libere, cît acțiunea externă, relatarea verbală prin care copilul motivează integrarea faptului propus în categoria, pentru care l-a propus. Dacă pentru tipul (niște) *elevi buni* a propus (niște) *ani fericiți*, el trebuie să continue cu acțiunea verbalizată: „e vorba de un substantiv și un adjectiv la plural care: (a) nu sînt articulate hotărît, pentru că sînt cerute de *niște*; (b) sînt terminate în *i* nesilabic, pentru că sînt masculine fără articol enclitic care nu au rădăcina nici în *i*, nici în *r* precedat de consoană“. Prin repetarea acestei acțiuni verbalizate la (niște) *oameni curajoși*, (niște) *prieteni devotați*, (niște) *scriitori talentați* etc., acțiunea exterioară se transferă treptat în limbaj interior, devine un act intelectual, un raționament prescurtat, stilizat, o schemă de acțiune care, ulterior, va servi copilului să sesizeze nemijlocit condiția grafică a unor cuvinte asemănătoare și să rezolve mental pe un drum scurtat ortografia lor.

În concluzie, rostul materialului de ortografie nu se reduce la formarea unor copii figurative ale anumitor realități grafice. Însușirea ortografiei cu ajutorul materialului ca mijloc de instruire constă totdeauna în procese operaționale, în cadrul cărora elevul acționează asupra materialului transformînd realitatea în acțiune, sesizînd mecanismele acestei transformări și asimilînd faptele din material la sisteme de operații (J. Piaget, 1972, 65). Într-o măsură

importantă, învățarea ortografiei derivă din acțiune în sensul „asimilării realului la coordonările necesare și generale ale acțiunii“ (*Ibid.*, 28).

2.2. Am ținut să scoatem în relief o idee conducătoare în întrebuințarea materialului de ortografie: ineficacitatea folosirii lui statice — indiferent de funcția pe care i-o atribuim sau de împrejurarea concretă în care apelăm la sprijinul lui. „Nu se reține bine decât ceea ce este organizat atât pe plan motor, cât și pe plan verbal. Participarea activă a elevului la această organizare constituie un factor esențial al învățării“ (P. Fraisse, 1970, 64). „Dezvoltarea internă a copilului, achiziționarea de cunoștințe temeinice, de deprinderi utile, reprezintă totdeauna rezultatul unui efort personal de prelucrare, de reconstrucție activă“ (E. Fischbein, 1969, 30). Materialul de ortografie trebuie integrat în acest efort continuu de prelucrare și de reconstrucție activă.



III. Despre exercițiu

A. PRELIMINARII

(§§) 1. Problema metodelor în pedagogia ortografiei. 2. Exercițiul și practica spontană a scrierii. 3. Modalități de efectuare a exercițiilor.

1. Alegerea și folosirea metodelor depind de concepția despre procesul de predare-învățare a ortografiei.

Prestigiul gramaticii în școală a dus la convingerea că învățarea ortografiei este dependentă direct și necesar de cunoașterea teoriei gramaticale. Regulile de ortografie, s-a spus reluându-se o opinie veche și răspândită, „concretizează definițiile în aplicările lor practice“ (A. Tucicov Bogdan, P. Stoleru Constantinescu, 1962, 5—6); prin urmare, ele nu pot fi comunicate decât derivându-le „din determinările fenomenului cuprins în definiție“ (*Ibid.*, 7) și nu pot fi învățate decât odată cu și prin descrierea fenomenelor gramaticale din care derivă. Ca atare, deprinderea gramaticală și deprinderea ortografică „urmează același drum“ (I. Berca, M. El. Ionescu Miciora, 1969, 269), deprinderea ortografică fiind numai un „model“ de deprindere gramaticală (D. N. Bogoiavlenski¹, apud Gh. Zapan, P. Popescu-Neveanu, 1963, 539).

Experiența practică a dovedit însă prea des și contrariul, iar reacțiile au apărut spontan, situându-se de obicei la polul opus: ortografia — s-a spus — se poate însuși în întregime fără reguli și fără gramatică: „ochii, urechile, mâinile și coardele vocale trebuie să fie căile prin care ortografia va intra în deprinderile elevilor“

¹ D. N. Bogoiavlenski, *Psihologhiia usvoeniia orfografii*, Izd-vo APN, RSFSR, Moscova, 1957.

(P. I. Papadopol, 1930, 92; cf. și, foarte aproape, M. Biciulescu, 1965, 346 și passim).

Fiecare dintre aceste căi impune, firesc, alte tehnici de învățare a ortografiei, altă alegere a metodelor și altă funcție atribuită lor.

Factorii angajați în procesul de formare a deprinderilor ortografice sînt mulți și variați. Cunoașterea sistemului ortografic și a sistemului limbii, educația percepției limbajului, educația auzului și a pronunției, educația atenției, memoria vizuală, memoria motorie și activitatea gîndirii sînt puse la contribuție global sau în parte, cu pondere mai mare sau mai mică, după fapte și după raportul dintre fapte și posibilitățile intelectuale ale copiilor. Punctul de plecare al celor mai multe deprinderi ortografice, raportul cantitativ și calitativ dintre limba vorbită de copii și limba standard, nu este niciodată același nici chiar la aceeași vîrstă. Cunoașterea însăși a sistemului limbii și a mecanismelor ei de funcționare variază, ca modalitate, de la un stadiu de vîrstă la altul. Există mai multe tipuri de reguli de ortografie (generale, particulare, individuale), fiecare fixîndu-se în deprinderi în mod diferit. În consecință, procesul de predare-învățare a ortografiei este nu unidirecționat, general, ci foarte variat. El nu se poate înscrie pe nici una dintre direcțiile contrare de mai sus, pentru că le presupune pe amîndouă. Nici metodele nu mai pot fi aceleași pentru orice fapt, pentru orice împrejurare. Totul vorbește în învățarea ortografiei pentru diversificarea metodelor și pentru adaptarea lor la situație, la regulă și la raportul dintre regulă și dezvoltarea psihică a elevilor.

Admițînd ideea aceasta, se poate rămîne totuși în limite neîncăpătoare. Există posibilități de diversificare și de adaptare la împrejurări a metodelor verbale receptive — explicația, demonstrația, analiza gramaticală etc. Dar învățarea ortografiei nu se poate dispensa de metode active. Exercițiul însuși devine ineficace dacă nu e gîndit ca formă suplă de învățare efectiv activă.

Am considerat că problema metodelor în comunicarea regulilor de ortografie poate fi prezentată practic, în raport cu lecția, care le hotărăște alegerea, ordonarea și dozarea (IV A și B). Exercițiului însă, dată fiind importanța lui în învățarea ortografiei, i-am consacrat un capitol special.

2. O regulă se fixează și intră în deprindere pe două căi corelate: prin exercițiu și prin practica spontană a scrierii.

Exercițiul este o formă de antrenament sistematic, organizat. În învățarea ortografiei, el realizează repetarea unor factori con-

stanți în condițiile varierii altora. Primii sînt scopul acțiunii (deprinderea de format) și componentele ei fundamentale (stimulul, regula, și reacția, conformarea în scris la regulă, care implică uneori și activitatea gîndirii, componenta centrală). Ultimii sînt împrejurările acțiunii, contextul variat pentru aceeași regulă, natura variată a operațiilor cu aceeași regulă etc. Exersarea duce la interiorizarea acțiunii și la automatizarea reacției. Cînd în componentele acțiunii intră cu rol semnificativ activitatea gîndirii, prin repetare acțiunea se interiorizează, se comprimă și se stilizează: cel ce scrie după deprindere *i-a* (văzut) nu reface întregul proces de gîndire care motivează ortografia faptului (așa cum a procedat în cursul exersării), ci actualizează numai acele date care-i evocă modelul, individualitatea celor două cuvinte rostite într-o silabă. Automatizare înseamnă uneori, în învățarea ortografiei, păstrarea unor fapte, cu titlu de disponibilitate, în memoria vizuală, auditivă și motorie: „el și ea sînt elevi“.

Drumul de la regulă la deprindere, trecînd prin exercițiu, variază după regulă și după raportul dintre regulă și posibilitățile psihice ale copiilor (IV A). Este sigur însă că ceea ce ne permite să scriem corect nu sînt regulile, cunoștințele ca atare, ci posibilitatea de a le mobiliza imediat și instinctiv: ortografia trebuie să fie nu numai cunoscută, ci și disponibilă. Exercițiul contribuie la crearea acestei disponibilități (P. Burney, 1959, 61).

O regulă se consolidează și intră în deprindere, în al doilea rînd, prin antrenament liber, prin repetarea principiului sau a faptelor de ortografie în **practica spontană a scrierii**¹. Pentru ca această cale să aibă efect, e necesar să nu scape total acțiunii noastre pedagogice. Mult timp în școală trebuie să punem pe copil, atît cît se poate, în situația de a scrie numai ce știe, ce va fi exersat, să-i dăm libertatea de a se informa ori de cîte ori este nesigur și în orice fel crede el de cuviință — în primul rînd întrebîndu-ne pe noi² — și să controlăm regulat tot ce scrie. Fără a-i forța libera alegere a mijloacelor de exprimare în asemenea împrejurări, avem totuși datoria de a-l învăța să lucreze prin el însuși cînd are ceva de comunicat în scris și de a-l determina să învețe să lucreze prin

¹ În unele împrejurări, prin scris, prin memorare directă etc. pătrund în deprinderi fapte de ortografie fără ca regula corespunzătoare să fie cunoscută (IV A, § 1.1.).

² S-a spus în acest sens că trebuie să dăm copiilor măcar aceleași șanse de a realiza o comunicare scrisă convenabilă, pe care ni le oferim nouă înșine — cînd ne îngăduim timp de reflectare, consultarea unei gramatici, a unui dicționar etc. (J. Repousseau, 1968, 65).

el însuși. Consultarea unei gramatici, a unui dicționar (a unui «vocabular ortografic și ortoepic» care ar fi necesar, diferențiat după clasă, în fiecare manual de limba română) ar trebui să rămână copilului în obișnuință, pentru ca așa să procedeze când, devenit adult, va avea de scris un raport oficial sau o scrisoare intimă (G. Lombardy, 1964, 115; V, § 5.3.3.2.).

3. Tipurile de exerciții se diferențiază după forma și conținutul acțiunii cu faptele de ortografie. Natura și operațiile specifice ale fiecăruia sînt descrise în continuare (B—F).

Exercițiile pot fi efectuate: (a) mai mult sau mai puțin colectiv, prin dirijare frontală permanentă; (b) prin activitate independentă, în grupuri sau individuală.

Prima modalitate caracterizează practica obișnuită (IV C, § 3.1.). Activitatea independentă în grup, încă puțin folosită, ar putea compensa în unele împrejurări scăderile dirijării frontale permanente (pentru informare în completarea datelor de mai jos: C. Narly, 1943, 65—84; K. M. Evans, 1967; Al. Roșca, 1967/c; V. Iliescu, 1969; L. Topa, 1971; I. Orghidan, 1971; *Puncte de sprijin*, 1971, 20—21; *Perfecționarea metodelor de predare*, 1971, 211 urm.; cf. IV B, § 2.2.2. și IV C, § 3.2.). Rezolvarea în grup este indicată mai ales pentru exercițiile ale căror soluții se obțin prin activitatea gândirii (V, § 5.3.3.2.) și care, prin natura operațiilor, nu cer o activitate personalizată.

Cînd grupurile sînt omogene, exercițiul este unitar. În grupurile eterogene (să presupunem, elevi grupați în funcție de vîrsta ortografică reală, cf. V, § 5.1.), exercițiile se diferențiază ca dificultate măcar după conținutul sarcinilor, dar scopul rămîne același. De exemplu:

(a) Prima categorie (eventual, un grup)

— Material: bunăvoie, bunăstare, bunăvoință, untdelemn, botgros; bună-cuviință, rea-credință, rea-voință, bun-gust, viță-de-vie, argint-viu. Sarcini: 1. Explicați și demonstrați de ce primele cuvinte compuse se scriu sudate, iar celelalte — cu liniuță de unire. 2. Dați pentru fiecare tip cîte încă cinci exemple (tot substantive). 3. Formați propoziții cu acestea.

(b) A doua categorie (eventual, trei grupuri)

— Material: același. Sarcini: 1. Aceeași, cu indicația suplimentară: Pentru aceasta, e necesar să stabiliți legătura dintre scrierea substantivelor compuse date și existența sau lipsa unității lor morfologice, pe care s-o demonstrați. 2. Dați cîte două exemple de substantive compuse din fiecare tip. 3. Alcătuiți cu acestea propoziții.

(c) A treia categorie (eventual, două grupuri)

— Material: același. Sarcini: 1. Aceeași ca în (b), la care se adaugă: Trebuie să faceți următoarele operații, pe rînd: — Articulați cu articol hotărît fiecare substantiv. — Treceți fiecare substantiv la forma de genitiv-dativ articulat hotărît. — Explicați ce ați observat în urma acestor transformări. — Apropiați aceste constatări de modul în care sînt scrise substantivele și dați explicația cerută la începutul exercițiului. 2. Găsiți cîte încă două exemple de substantive compuse din fiecare tip.

(d) A patra categorie (eventual, un grup)

— Material: bună-credință, rea-credință; bunăvoință, rea-voință; untdelemn, viță-de-vie. Sarcini: 1. Aveți șase substantive compuse, primele din adjectiv+substantiv, ultimele din substantiv+prepoziție+substantiv. Deși alcătuite, respectiv, asemănător, ele se scriu totuși diferit. Trebuie să explicați de ce. Pentru aceasta, faceți următoarele operații, pe rînd: (ca mai sus). 2. Vi se dau și următoarele substantive: bunăstare, botgros, bună-cuviință, bun-gust, argint-viu. Spuneți dintr-o dată de ce unele se scriu ca un singur cuvînt, sudate și de ce altele se scriu cu liniuță de unire.

Activitatea din grup poate să fie organizată sau nu. De pildă, fiecare elev din grup lucrează întîi singur, soluțiile individuale sînt confruntate și discutate în grup și se elaborează astfel soluția definitivă, care reprezintă răspunsul grupului ca unitate. Sau se lucrează dintru început laolaltă, eventual sub conducerea unuia dintre componenți.

Lucrul în grup nu este de obicei complet liber. Intervenția profesorului este recomandabilă, însă sub o formă discretă, plină de tact și de măsură.

Evaluarea rezultatelor aparține inițial clasei întregi. Cînd toate grupurile au rezolvat același exercițiu și cînd soluțiile nu sînt toate identice, măcar ca motivare etc., se stimulează lupta de opinii între grupuri — mai ales dacă exercițiul a conținut o situație-problemă. Cînd grupurile eterogene au rezolvat exerciții diferite, într-un fel sau altul, fiecare grup comunică datele exercițiului și rezolvarea, care este supusă întăririi de către întreaga clasă. Se începe cu grupul sau cu grupurile din categoria ultimă, față de care trebuie să se manifeste, și din partea clasei, și din partea profesorului, o atitudine plină de grijă pentru demnitatea membrilor grupului. În general, nimeni nu trebuie să se simtă stingherit pentru că face parte dintr-un grup, și nu din altul, iar de exercițiile pe grupuri eterogene nu trebuie să se abuzeze. În cazul exemplului dat, creșterea treptată a dificultății sarcinilor și scurtarea treptată a drumului către soluții, care deosebesc, de la ultimul grup la

primul, exercițiul cu același obiect și cu același scop, ar trebui nu să creeze situații de jenă, ci să fie interpretate ca evoluție a proceselor de gândire care au loc în învățarea faptelor respective: de la analiza directă a comportamentului morfologic al unor fapte contrastante, la sesizarea nemijlocită a unității lor morfologice sau a lipsei lor de unitate morfologică și de la raportarea deliberată a rezultatului analizei la reprezentarea ortografică a faptelor, până la sesizarea nemijlocită a raportului dintre faptul de limbă și reprezentarea lui grafică. Întărirea finală aparține profesorului.

Rezolvarea independentă individuală implică exerciții unitare sau diferențiate (cînd rezolvarea poate deveni personalizată). Se lucrează eventual direct pe foile policopiate și difuzate. Sprijinul profesorului este posibil sau, în unele împrejurări, recomandabil — cel puțin pentru elevii cu greutate în învățarea ortografiei. Întărirea rezultatelor se realizează ca mai sus.

În timpul activității independente, se poate îngădui sau nu consultarea manualului, a maculatorului, a unui dicționar etc. Pare firesc să începem exercițiile cu un scop anumit prin a cere consultarea materialelor ajutătoare și să le interzicem treptat (întii manualul, apoi notițele etc.). În același cadru, exercițiul poate fi folosit cu caracter de competiție, de întrecere (între grupuri, între elevi). Criteriile de întrecere sînt numărul de puncte obținute sau și timpul de rezolvare. E necesar să existe deci o regulă de joc și un arbitru corect (V, § 5.3.3.2.). Folosit cu inteligență, exercițiul poate deveni astfel deosebit de emulativ. Ori de cîte ori educatorii au reușit să dea aspect de joc inițierii în ortografie, s-a observat că elevii au manifestat interes sau chiar pasiune pentru o ocupație reputată ca o corvoadă (J. Piaget, 1972, 138)¹.

¹ „Înainte de toate, ea [=materia] nu trebuie să fie prezentată ca avînd un caracter normativ, ca un exercițiu despre felul cum ar *trebui* să se scrie sau să se spună anumite lucruri. Mai mult decît atît, ea trebuie disociată de gramatica tradițională, cîtă a avut prilejul să cunoască pînă atunci copilul. Nu e nimic mai descurajant decît să vezi un copil mînuind clasele formale ca pe niște tradiționale «părți de vorbire», «recunoscînd» o categorie de cuvinte ca «substantive» și, întrebînd ce înțelege prin substantiv, repetînd papagalicește că «substantivul este o persoană, un loc sau un lucru». Nu interesează aici dacă greșește sau nu, ci că e tot atît de departe de problemele studiate cît ar fi cel care ar încerca să explice durerea provocată de asasinarea unui președinte al S.U.A. citînd capitolul din constituție privitor la diviziunea puterilor” (J. S. Bruner, 1970/b, 93—94). Pentru folosirea jocului ca formă de învățare, cf. și *Puncte de sprijin*, 1971, 19—20.

B. EXERCIȚIILE DE LIMBĂ TRADIȚIONALE

(§§) 1. Exercițiile de interpretare a unui material dat. 1.1. Analiza gramaticală. 1.2. Exercițiul de grupare. 1.3. Exercițiul de motivare. 1.4. Exercițiul de diferențiere. 1.5. Exercițiul de investigație ortografică. 2. Exercițiile de intervenție într-un material dat. 2.1. Exercițiul de modificare. 2.1.1. Exercițiul de modificare a formei sau a situației ortografice a unui cuvânt. 2.1.2. Exercițiul de modificare a alcătuirii unui enunț — prin extensiune, restrângere, schimbarea calității sau a topicii. 2.1.3. Exercițiul de modificare prin înlocuirea unui cuvânt cu altul. 2.1.4. Exercițiul de restaurare a unui material negativ. 2.2. Exercițiul de completare. 3. Exercițiul de exemplificare. 3.1. Exercițiul de exemplificare liberă. 3.2. Exercițiul de exemplificare după repere date. 3.2.1. Exercițiul de construire a unui enunț după cuvinte date. 3.2.2. Exercițiul de exemplificare prin asociere cu un reper dat. 3.2.3. Exercițiul de exemplificare prin analogie cu un model dat. 4. Compunerile cu temă de ortografie.

1. Exercițiul tradițional de interpretare a unui material dat are caracter aplicativ limitat la operații cu noțiuni de limbă. Astfel gândit, el devine posibil din momentul în care copilul capătă cunoștințe teoretice despre limba maternă, iar adaptarea lui la nivelul de cunoaștere a sistemului limbii are în vedere gradul de exigență a sarcinii și, uneori, natura operațiilor. În cele ce urmează am încercat să introducem în formele clasice și modalități de operare directă cu faptele de limbă. Tipurile pe care le descriem au la bază recunoașterea integrală sau parțială a faptelor date. Fiecare fel de exercițiu se constituie dintr-o operație care se adaugă recunoașterii propriu-zise (grupare, motivare etc.), putând fi complicat cu alte operații, caracteristice pentru alte tipuri (modificare etc.). Așa se întâmplă de obicei și așa am conceput în genere exemplele pe care le-am propus. Atragem atenția asupra cuvintelor din materialul lingvistic de exersare, care trebuie folosite selectiv, potrivit cu împrejurările (II A, § 2). Ilustrațiile pot fi ușor adaptate la situație și la nivelul copiilor cu care lucrăm.

1.1. Analiza gramaticală este o operație de identificare și caracterizare a unităților lingvistice dintr-o secvență de expresie, „avînd drept scop descrierea sistemului limbii și clasificarea faptelor ei potrivit categoriilor lingvistice” (Șt. Munteanu, 1972, 209). Necesară deci pentru cunoașterea sistemului — și, în acest sens, numai de la vîrsta care îngăduie înțelegerea reală a categoriilor, analiza gramaticală nu reprezintă însă un exercițiu propriu-zis de cul-

tivare a limbajului. Aportul ei la învățarea ortografiei este nesemnificativ, mai ales când e absolutizată ca modalitate de aplicare a cunoștințelor teoretice.

Analiza gramaticală ca situație comportamentală nu este concludentă pentru actul scrierii — situație comportamentală diferită. Analiza gramaticală este o operație de *recunoaștere*, iar în recunoaștere răspunsul face parte dintre stimuli, elevilor fiindu-le de ajuns să distingă răspunsul bun printre celelalte (P. Fraisse, 1970, 58). Cu alte cuvinte, elevii care au învățat gramatică, deci care au învățat să reacționeze corespunzător la anumiți stimuli (la informația gramaticală conținută în faptele analizate), răspund în analiză sub acțiunea directă, fizică, a stimulilor gata diferențiați: ei «văd» doi *i* în *pomii*, pe *l* separat de *a* în *l-a* (rugat) etc. Scrierea spontană este o operație de *reproducere* a unor reacții învățate: elevii nu mai acționează în prezența fizică a unor stimuli gata diferențiați (cum s-ar întâmpla dacă ar copia un text), ci sub impulsul stimulilor învățați sau și auditivi (când scriu după auz), care le apar diferențiați sau nu în măsura în care li s-au fixat ca atare, specializați sau nespecializați. Întrebarea este dacă analiza gramaticală are aptitudinea de a determina, repetându-se, specializarea stimulilor. Experiența ne obligă să păstrăm mari rezerve față de o asemenea capacitate. Nemărturisit, se acceptă că în scrisul spontan al copiilor care se află la vârsta constituirii operațiilor formale (ca să nu mai spunem de stadiul anterior, pînă la 10 ani), unele fapte de limbă rămîn inerte sub raportul informației gramaticale pe care o conțin, că ele n-au devenit și nu pot deveni (doar prin analiză gramaticală) stimuli specializați. Conștiința că elevii de pînă la 14 ani nu pot scrie *pomii* numai în funcție de informația gramaticală pe care le-o comunică forma cuvîntului a dus la încercări de compensare, prin artificii diverse, a defectului de concepție și de metodă.

Pentru cazul *pomii*, un astfel de artificiu este „procedeul confruntării formelor gramaticale ale cuvîntului în cadrul aceleiași paradigme” (Gh. N. Dragomirescu, 1964, 61). De exemplu — se spune — elevul se va convinge că „în sintagma *pomii noștri* sau în propoziția *pomii înfloresc* substantivul *pomii* este articulat, dacă îl va confrunta cu singularul aceleiași sintagme: *pomul nostru* sau al aceleiași propoziții: *pomul înflorește*, în care articolul enclitic «se aude»... mai bine!” (*Ibid.*, 62). Reținem că e vorba nu de un procedeu care să înlesnească înțelegerea categoriei gramaticale, ci de unul care mizează pe reacția la percepția fizică pur și simplu a altei forme, paralele (și care n-ar avea nevoie numaidecît de cunoștințe gramaticale despre articol și declinare). Însă procedeul, în termenii de mai sus, este aplicabil fără echivoc doar în primul caz,

deoarece numai *noștri* cere, în relația sintagmatică dată, un plural articulat. De ce *pomii înfloresc* trebuie convertit în *pomul înfloresce* și nu în *un pom înfloresce*? Înseamnă că, în realitate, mizăm și pe altceva, nemărturisit, pe faptul că elevul ar percepe empiric distincția dintre *înfloresc pomii* (\rightarrow *pomul*) și *înfloresc pomi* (\rightarrow *un pom*) sau dintre *văd pomii* (\rightarrow *pomul*) și *văd pomi* (\rightarrow *un pom*). Dacă această potență empirică ar deveni înțelegere intuitivă a categoriilor (IV A, § 1.2.), ne-am putea dispensa de artificiu, care, apărând ca necesar după ce ar fi trebuit să se realizeze înțelegerea rațională a categoriilor articulat hotărît și nearticulat hotărît, demonstrează slaba eficacitate a descrierii și a analizei gramaticale atunci cînd nu se asigură din timp baza intuitivă de cunoaștere a sistemului limbii. De altfel, în cazuri ca *masă de țărani*, *unul dintre copii(i)* etc. «confruntarea» nici nu mai e îngăduită.

Alt procedeu compensator, folosit de dascălii generațiilor trecute, este înlocuirea prin feminin, dintr-un motiv asemănător (la feminine articolul se aude clar): *pomii* noștri = *casele* noastre, deci *pomii* fiind substituibil prin *casele*, articulat cu articolul hotărît *-le*, este la rîndul lui articulat hotărît și se scrie cu doi *i*; *masă de țărani* = *masă de țărance*, deci *țărani*, substituibil prin *țărance*, nearticulat hotărît, este și el nearticulat hotărît și se scrie cu un *i*. Însă *văd copiii* = *văd copilele* presupune, ca mai sus, înțelegerea măcar intuitivă a categoriei.

Prin urmare, ar trebui să admitem că analiza gramaticală, așa cum o folosim astăzi, devine operatorie pe plan interior numai în cazuri cu un anumit grad de relevanță și că în altele ea rămîne neputincioasă.¹

1.2. Exercițiul de grupare cere recunoașterea și ordonarea după anumite criterii a unor fapte dintr-un material lingvistic dat. Faptele de izolat și de grupat pot fi asemănătoare sau contrastante, iar criteriul de grupare poate fi dat sau nu. Gradul de complexitate a procesului de recunoaștere depinde de temă; oricum, exercițiul obligă la comparații și la diferențieri, care nu angajează neapărat cunoștințe teoretice despre limba maternă. Posibilitățile tematice sînt practic nelimitate. Iată cîteva exemple.

— Material: *barcagii*, *colegii*, *copii*, *elevii*, *fii*, *frații*, *hangii*, *miniștrii*, *muncitorii*, *munții*, *oamenii*, *pionierii*, *profesorii*, *scatii*, *tinichigii*, *tovarășii*, *țărani*. Sarcină (după ce se constată particula-

¹ Și numai în învățarea ortografiei; de exemplu, aproape toți elevii care spun „filmul care l-am văzut...” pot analiza corect atributiva relativă și pronumele relativ în: „filmul pe care...” (cf. LL, 1973, I, 162—173).

ritatea ortografică generală — substantive scrise cu doi *i* în terminație): de grupat substantivele date astfel: (a) prima grupare, în articulate hotărit și nearticulate hotărit, folosindu-se pentru identificare și diferențiere mijloacele cunoscute (*niște, mulți co-pii, fii*, față de: *toți co-pi-ii, fi-ii; toți fra-ții, co-le-gii*, față de: *niște, mulți frați, co-legi*); (b) a doua grupare, după felul cum se realizează în limbă articularea (tipul *elev* și tipul *fiu*).

— Material: un text în stil oral, cu inevitabile cazuri de întrebuintare a cratimei. Sarcină: de grupat cazurile în care e folosită liniuța de unire, astfel: (a) cazurile în care liniuța poate fi desființată și cele în care desființarea nu e posibilă (cu care prilej se precizează variantele caracteristice exprimării susținute; exemple probabile: *de-ar* veni = *de ar*; *c-un* om = *cu un*; *mi-amintesc* = *îmi amintesc*; *pe-afară* = *pe afară*; *bine-ai* venit = *bine ai*; *intră-n* casă = *intră în*; *casa-ntreagă* = *casa întreagă* etc.; dar numai: *i-a* dat, *m-am* gândit, *s-a* sfârșit, *a văzut-o*, *cheamă-l*, *înnoptîndu-se* etc.); (b) în sinul ultimei clase, cazurile cu liniuța obligatorie în care unul dintre cuvinte poate fi întărit (pronume neaccentuate întărite de formele accentuate) și cazurile în care întărirea nu e posibilă (de exemplu: *i-a* dat *lui*, *a văzut-o* *pe ea*, *cheamă-l* *pe el*; dar numai: *m-am* gândit, *s-a* sfârșit, *înnoptîndu-se*).

— Material: apărătoare, coboară, coajă, coalție, doare, domoală, fermoar, frumoasă, minioasă, moară, odioasă, patinoar, poate, respectuoasă, sfioasă, toaletă, virtuoasă. Sarcină: (după ce se remarcă particularitatea comună, secvența grafică *oa*): de grupat cuvintele după criterii care urmează să fie descoperite (de exemplu, prima: cuvintele în care grupul *oa* reprezintă un diftong și cuvintele în care același grup reprezintă vocale în hiat; a doua: cuvintele în care diftongul grafic *oa* se pronunță [oa] și cuvintele în care se pronunță [ua]; a treia: cuvintele cu alternanța *oa/o* și cuvintele fără această alternanță).

1.3. Prin motivare înțelegem două lucruri: (a) precizarea argumentelor pe care se întemeiază o regulă de ortografie; (b) precizarea argumentelor pe care se întemeiază un fapt de ortografie concret, existent într-un material dat sau în scrisul copilului. Exercițiul are în vedere al doilea sens al motivării, dar, după cum vom constata, explicarea unui fapt concret ne obligă de obicei să luăm în considerare și primul înțeles al conceptului. Argumentele variază după natura faptului.

(a) Primul argument este regula care hotărăște forma respectivă. Orice formă concretă poate fi motivată prin raportare la re-

gulă, dar argumentul acesta, în sine, nu este nici totdeauna convingător pentru copil, nici totdeauna suficient pentru grafia dată. Modul de raportare la regulă depinde de natura regulii. De exemplu: *mînie* = se scrie *e* la început de silabă după *i* (regulă generală); *aeroport* = face parte din seria cuvintelor care se scriu cu *a-e* (regula particulară); *fals* = se scrie și pronunță astfel, nu *falș* (regulă individuală).

(b) La motivarea faptului prin regulă adăugăm în genere motivarea regulii înseși. Nivelul de motivare a regulii este impus de vîrsta și de posibilitățile copiilor, iar argumentele ei pot fi găsite obișnuit în sistem, în normă sau în principiile ortografiei actuale, în chiar sistemul ortografic, în structura lexicală a cuvîntului etc. Cîteva exemple:

— *plajă*: se scrie *ă* după *j* în terminații (la nominativ-acuzativul singular al substantivelor feminine), conform cu pronunția literară (argumentul de normă, conformarea la norma ortoepică), chiar dacă mulți vorbitori din București rostesc altfel, și pentru că *plajă* face parte din clasa femininelor cu două forme cazuale: *plajă* — *plaje*, ca și *casă* — *case*, nu a celor cu o singură formă: *învățătoare* (argumentul de sistem, consecvența cu sistemul);

— *cheamă*: se scrie *ea* după *ch* cînd există forme alternante cu *e*, pentru a respecta structura morfologică uniformă a cuvintelor: *cheamă-chem*, ca și *leapădă-lepăd*, *pleacă-plec*, *seamănă-semăn* etc. (consecvența cu sistemul ortografic);

— *ieri*: se scrie și se pronunță *ie* la începutul cuvintelor vechi (conformare la norma ortoepică);

— *lice*: face parte din cuvintele noi terminate la singular în *-eu*, care fac pluralul în *(e)-e*, ca și *atenee*, *muzee* etc. (conformare la sistem și la norma ortoepică);

— *eu*: se scrie *eu*, deși se pronunță *ieu*, pentru a respecta tradiția literară (regulă de scriere determinată de principiul etimologic);

— *stand*: se scrie și se pronunță astfel, deoarece cuvîntul e împrumutat dintr-o limbă în care el se rostește cu *st*, ca și *start*, *stat* (de plată), *stoc* (regulă de scriere și normă de pronunțare determinate de principiul etimologic);

— *cocs*: se scrie și se pronunță astfel, deoarece cuvîntul e împrumutat dintr-o limbă în care grupul de sunete [ks] este reprezentat prin două litere (regulă de scriere determinată de principiul etimologic);

— *dezvinovăți*: prefixul *dez-* e cerut de sunetul cu care începe cuvântul de bază, *v* (conformare la pronunția normală, la norma ortoepică);

— *gleznă*: face parte din cuvintele care se rostesc și se scriu cu *z* înainte de *l*, *m*, *n* ca și *izlaz*, *izmă* (conformare la norma ortoepică);

— (toți) *munții*: se scriu doi *i*, deși se pronunță numai un *i* silabic, deoarece opoziția dintre nearticulat hotărît și articulat hotărît, care se stabilește la substantivele de tipul *munții* prin *i* final scurt nesilabic și, respectiv, *i* final silabic, în lipsa unor semne grafice care să distingă aceste două sunete, se reflectă în ortografie prin opoziția dintre *-i* și *-ii* (conformare la sistemul ortografic);

— *nord-vestul*: substantiv compus din două substantive în nominativ, care se comportă morfologic ca un singur cuvânt (are unitate morfologică), dar ai cărui termeni își păstrează sensul lor; de aceea, cuvintele componente nu sînt nici sudate (ca în *untdelemnul*, substantiv compus, cu unitate morfologică, însă cu sensul termenilor pierdut), nici libere (ca în *omul de stat*, grup sintactic cu sensul termenilor păstrat, dar fără unitate morfologică), ci legate și separate totodată prin liniuță (conformare la sistemul ortografic);

— *i-ar* (spune): *i* = *lui* ține de seria *mi* (mie), *ți* (ție), *ne* (nouă), *v-* (vouă), *le* (lor); *ar* (spune) ține de seria *aș* (spune), *ai* (spune), *am* (spune), *ați* (spune); *i* și *ar* se rostesc într-o silabă și sînt separate în interiorul silabei prin liniuță: *i* — pronume personal etc.; *ar* — verb auxiliar etc. (regulă determinată de principiul sintactic, conform căruia cuvintele sînt deosebite în scris după sensurile și valorile lor gramaticale și de sistemul ortografic, care cere să fie demarcat prin cratimă ceea ce ține de cuvinte diferite și e rostit într-o silabă);

— *în cît timp*: *în cît* (timp) = *în atîta* (timp); *cît* = adjectiv interogativ (relativ) etc. (grafie conformă cu criteriul sintactic; alte cazuri, în II A, §§ 4.2 și 4.3.).

Motivarea este de obicei încorporată în alte activități, de comunicare a regulii, de fixare a ei, de formare a deprinderilor și de corectare a greșelilor, căpătînd astfel funcția de operație, de acțiune componentă a activității respective. Iată și două exerciții exclusiv de motivare:

— Material: roșu-portocaliu, violet-roșcat, social-cultural, propriu-zis, nord-american, anglo-francez, fizico-chimic; binemeritat, cuminte, nemaiauzit, nemaivăzut. Sarcină: de explicat de ce primele adjective compuse se scriu cu liniuță de unire, iar celelalte — sudate.

— Material: Unirea Principatelor, Consiliul de Miniștri al Republicii Socialiste România, Comitetul Central al Partidului Comunist Român, Marea Adunare Națională a Republicii Socialiste România, Anul nou, Ziua victoriei, Liceul viticol din Odobesti, Liceul Unirea din Focșani, Liceul pedagogic „Spiru Haret” din Buzău, Fabrica de confecții București, Uzinele „23 August”. Sarcină: de motivat scrierea cu literă mare și cu literă mică a cuvintelor de mai sus.

1.4. Exercițiul de diferențiere constă în recunoașterea, compararea și opunerea trăsăturilor distinctive a două fapte a căror asemănare poate provoca sau a și provocat interferențe reciproce.

Diferențierea, ca inhibare a tot ce este accidental asemănător — prin formarea unor legături inhibitive negative, este necesară în tot procesul de învățare a ortografiei. Am folosit-o în împrejurări variate și o vom mai folosi. Se consideră că diferențierea prin opunere are efect cu atât mai mare, cu cât se produce mai aproape de momentul familiarizării cu faptul de ortografie și cu regula lui. Introducerea unui fapt opus sau a unei reguli opuse după ce primul fapt sau prima regulă au fost comunicate și întărite printr-un număr de exerciții ar avea randament maxim (D. N. Bogoiavlenski, N. A. Mencinskaia, 1963, 518—519). Ca atare, opunerea succesivă ar fi cea mai indicată, ea ducând la îmbunătățirea continuă a performanței (A. Tucicov-Bogdan, 1967, 146—148). Opunerea concomitentă nu poate fi însă evitată în procesul de comunicare a unei reguli când abstragerea acesteia din material și generalizarea ei sînt condiționate de faptul însuși al diferențierii unor trăsături contrastante sau al unor trăsături care sînt semnificative pentru o clasă de forme grafice și nesemnificative pentru altă clasă. N-am putut proceda altfel cînd am comunicat regula intuitivă a scrierii diferențiate *pomi-pomii* etc. (IV A, § 1.2.) sau cînd am comunicat regulile de scriere a substantivelor comune compuse (IV A, § 1.3.2.). Dar nu putem comunica simultan două reguli opuse atunci cînd abstragerea uneia nu e condiționată de compararea cu cealaltă: copiii află o dată, de exemplu, că trebuie să rostim și să scriem *ie* la început de silabă și altă dată că, în alte împrejurări, trebuie să rostim și să scriem *e* în aceeași poziție. Din cauza inconsistenței cunoștințelor teoretice și a defectului de metodă, opunerea dintru început a două tipuri de grafii duce nu la prevenirea greșelilor prin inhibarea legăturilor false, ci tocmai la apariția lor: opoziția dintre *fii* și *mi-i*, *ți-i*, *i-i*, dintre *fiți* și *nu-ți*, *fă-ți*, *ia-ți* ar trebui să se producă după ce paradigma verbului va fi fost întărită (V, § 4.3.).

Tehnica diferențierii prin opunere a putut rezulta din exemplele discutate în alte capitole (pe lângă cele semnalate: II A, §§ 4.3.1., 4.3.2. și V, § 5.3.3.1.). Ca și motivarea, diferențierea prin opunere intră de obicei ca operație, ca acțiune componentă în diverse exerciții sau se constituie ca exercițiu de-sine-stătător. Criteriul de comparare și de opunere este, în principal¹, regula, comportamentul grafic specific al faptelor pe care le opunem, dar el trebuie completat adeseori de alte criterii, pe care regula însăși se sprijină. Citeva exemple:

— Material: așază, blăjean, clujean, deșartă, greșeală, ieșean, îngrijea, înșală, jale, jar, oblojeală, orășean, prăjeală, roșeată, șa, șade, șapte, șase, sfârșeală, tușea. Sarcină: de diferențiat prin opunere scrierea după *ș* și *j*. (Soluția: cuvintele se constituie într-o opoziție ortografică: *a* după *ș* și *j* în rădăcina unora; *ea* după *ș* și *j* în terminațiile altora, în sufixe lexicale și afixe gramaticale.)

— Material: numele zilelor săptămânii. Sarcină: de diferențiat prin opunere formele lor articulate. (Soluția: *sîmbătă* — *sîmbăta*, *duminică* — *duminica* se opun ca mod de articulare numelor: *luni* — *lunea* etc., care se deosebesc de *acești* — *aceștia*, unde *ia* corespunde pronunției, iar *a* final nu este articol.)

— Material: „Alexandru Vardaru așază cuțitul de-a curmezișul farfuriei, după ce l-a șters să nu coclească... — Lasă-le aici! Pleacă!... Și pentru oricine mă caută, nu sînt acasă!... Se uită la Radu...; o clipă, cum nu i se vedea de fel celălalt obraz, părea Radu Comșa de altădată, sănătos la trup și la minte, așa cum îl alesese el pentru Luminița, lăsîndu-le iluzia că s-au găsit ei“ (Cezar Petrescu, *Intunecare*). Sarcină: de diferențiat scrierea pronumelor atone. (Soluția: pronumele *mă* caută; *se* uită, *i* se vedea, *îl* alesese nu sînt conjuncte, pentru că nici nu se rostesc într-o silabă cu alt cuvînt — sau împreună, în cazul: *i* se, nici nu au poziție enclitică; lor li se opun ortografic pronumele: *l-a* șters și *s-au* găsit, care sînt conjuncte pentru că se rostesc într-o silabă cu cîte un alt cuvînt și pronumele: *lasă-le* și *lăsîndu-le*, care sînt conjuncte pentru că se află în poziție enclitică, opunîndu-se astfel și pronumelor conjuncte rostite într-o silabă, și pronumelor neconjuncte care nu se rostesc într-o silabă și care au poziție proclitică față de cuvintele accentuate de care depind gramatical.)

Materialul și sarcina pot fi propuse sub formă de *situație-problemă*, cînd însă diferențierea grafiilor nu se face ca rezultat

¹ Avem în vedere compararea și opunerea nu în procesul de comunicare a regulii, cînd criteriile pot fi variate, după împrejurări.

al variantelor de mesaj posibile (III E, § 2.2.). Este bine să exploa-
tăm orice caz de opoziții ortografice, ca următoarele:

— Material:

așază — deșartă — înșală — șase — șapte

ieșean — să pășească — greșeală — roșeață — tușea

Sarcini: Există vreo greșeală de ortografie în cuvintele de pe
tablă — sau, în eventualitatea că am rosti cuvintele, vreo greșeală
de ortoepie? De ce?

— Material:

Muntele Roșu — Rîul Doamnei — Insula Șerpilor — Lacul Roșu etc.

muntele Ceahlău — rîul Milcov — insula Corsica — lacul Bîlea etc.

Sarcină: De ce situațiile acestea sînt numai asemănătoare, nu
și identice?

— Material: (1) Poate că am spus, poate că vă am spus.
(2) Am promis să o aduc și vă o aduc. (3) Își luă caietul și îl așază
pe masă, dar uită să și îl pună în servietă. (4) Ce ar vedea? Proba-
bil că te ar vedea pe tine.¹ Ș.a.m.d. Sarcini: (a) Înțelegem perfect
comunicarea: fraza (propoziția și ...) este, strict gramatical, corectă.
Și totuși, în frază există o greșeală. Din ce punct de vedere? Dacă
veți răspunde doar: „Ortografic”, nu va fi de ajuns. (b) Ați desco-
perit că unele cuvinte trebuiau scrise așa cum se rostesc, cum s-au
fixat în rostirea tuturor vorbitorilor limbii române, adică într-o si-
labă. Altele, pe care urmează să le descoperiți, în situații foarte
asemănătoare cu primele, se pot rosti și într-o silabă, și așa cum
sînt scrise. Ce explicație puteți da nepotrivirii dintre felul în care
se comportă primele și felul în care se comportă ultimele?

1.5. Exercițiile precedente pot fi puse la contribuție pentru
explorarea ortografică a unui material mai întins, un fragment de
text beletristic, de articol de ziar, o pagină din manualul de isto-
rie, de geografie, de fizică etc. Am putea imagina deci un exercițiu

¹ Fiecare caz constituie materialul unui exercițiu. Le grupăm din eco-
nomie de spațiu. Contrastul dintre fapte neconforme cu norma și fapte con-
forme cu norma poate fi acceptat ca situație conflictuală avizată, «greșelile»
fiind de natură a explica norma și a preveni scrisul incorect.

de **investigație ortografică**, supunând cercetării nu toate faptele de ortografie relevabile în material, ci numai anumite fapte, care concretizează o regulă sau mai multe. De exemplu:

— să se descopere în text toate cuvintele care se scriu conform cu pronunția literară;

— să se recunoască toate cuvintele care se scriu după reguli de ortografie în neconcordanță cu normele ortoepice;

— să se extragă din text toate faptele a căror scriere nu se stabilește în raport cu pronunția (nici în concordanță, nici în divergență cu ea);

— să se explice cum sînt scrise substantivele masculine la plural;

— să se stabilească pentru fiecare situație existentă în text ce întrebuintare s-a dat liniuței de unire;

— să se descopere și să se grupeze separat toate cuvintele în care se aplică regulile scrierii după *ș* și *j* — în rădăcină și în terminații.

Ș.a.m.d.

2. Exercițiile de intervenție într-un material dat oferă elevilor o informație inițială, pe care ei trebuie s-o folosească *modificînd-o* sau *completînd-o* în sensul sarcinii. Atitudinea interpretativă, caracteristică exercițiilor de recunoaștere, este depășită în aceste forme de activitate aplicativă, care o implică fără să rămînă la ea. Răspunsul copilului nu se mărginește la constatarea faptelor și la înțelegerea lor, ci se manifestă într-o acțiune materială cu faptele, corespunzătoare sarcinii și interpretării pe care el o dă atît sarcinii, cît și faptelor.

2.1. În exercițiile de modificare, elevul intervine în material transformînd fapte, înlocuindu-le sau restaurîndu-le în forma lor corectă. Indiferent de natura modificării, elevul desfășoară în aceste exerciții următoarele operații: (a) prelucreează informația oferită de material și de sarcină și elaborează o schemă de răspuns; (b) acționează în consecință, modifică materialul conform schemei de răspuns elaborate; (c) apreciază rezultatul acțiunii, interpretează materialul rezultat din modificare în funcție de ce i s-a cerut și motivează soluția.

Unele operații caracteristice exercițiilor tradiționale de acest gen sînt proprii și exercițiilor structurale, de unde și o terminologie asemănătoare. Deosebiriile dintre unele și altele sînt însă mari. De exemplu, tradițional înțelegem prin modificare orice schimbare în

forma unor cuvinte sau în alcătuirea unui enunț: trecerea de la o formă flexionară la alta, desființarea sinerezei sau a eliziunii ori, dimpotrivă, crearea lor când lucrul e posibil, înlocuirea de cuvinte într-un enunț oarecare, extinderea sau restrângerea unui enunț oarecare, schimbarea calității sau a topicii într-un enunț oarecare etc. Dar, câtă vreme, tradițional, trecerea de la „eu copiez” la „el copiază”, de la „se întoarce asupra oamenilor” la „s-a întors asupra oamenilor” sînt «modificări» (în forma unor cuvinte), structural ele sînt substituiri, deoarece relațiile sintagmatice inițiale rămîn ne schimbate. În amîndouă situațiile avem de-a face cu alternanțe pe axa paradigmatică, unitățile alternante, din aceeași categorie, păstrîndu-și poziția în enunț. Alternările paradigmatică nu modifică aici structura, nu sînt transformări structurale, ci substituiri (cf. I. Coteanu, 1967, 23 urm.). Dimpotrivă, tradițional, trecerea de la „Andrei citește ziarul” la „Andrei l-a citit” este o înlocuire a unui substantiv prin pronume, însă fenomenul lingvistic propriu-zis este o transformare structurală, substituirea modificînd relațiile sintagmatice în enunț, poziția unităților: complementul direct capătă poziție fixă, proclitică față de verbul de care depinde și care e accentuat. „Andrei citește ziarul” este o structură, un tip de organizare internă, sintagmatică, pe cînd „Andrei l-a citit” este altă structură, alt tip de organizare sintagmatică. Pe de altă parte, modificarea tradițională nu e condiționată de un model pe care să-l urmeze, repetîndu-se de un număr de ori, nu se desfășoară în timpii specifici exercițiilor structurale: stimul-reacție-întărire-repetare, de obicei nu operează nemijlocit cu faptele de limbă, nu-și propune să releve mecanismele limbii, modul de generare a structurilor ei etc. Modificarea tradițională are în vedere un caz izolat sau o sumă de cazuri eterogene din punctul de vedere al organizării sintagmatice, se efectuează, în ultimul caz, după o sarcină globală, de regulă gramaticală și e continuată de explicarea — curent, tot gramaticală — a modificărilor și eventual de alte exerciții care exploatează situațiile de ortografie apărute ca urmare a modificărilor. Fiecare mod de acțiune are virtuțile lui, care, de cele mai multe ori, se pot întregi reciproc.

2.1.1. Putem modifica, mai întîi, forma sau situația ortografică a unui cuvînt, fie izolat, fie făcînd parte dintr-un enunț finit ori dintr-un material nefinit. Sensul modificării rezultă din corelarea sarcinii cu informația furnizată de material, iar, în caz că acesta este nefinit, din context sau din indicația de transformare cuprinsă între paranteze.

(a) Cu un *material finit* sub formă de liste de cuvinte izolate este posibilă orice modificare de interes ortografic. Listele cu enun-

țuri și textele restrâng libertatea de acțiune la modificări îngăduite de mesaj, de sensul comunicării. Exemplele noastre, necesar puține, nu pot sugera bogăția de posibilități a exercițiului.

— Material: antreu, apogeu, ateneu, ateu, careu, clișeu, curcubeu, derbedeu, deșeu, heleșteu, ghișeu, fileu, instantaneu, jersey, jubileu, lacheu, leu, liceu, matineu, minereu, muzeu, pateu, pigmeu, planșeu, portmoneu, procedeu, trofeu, troheu, zeu, zmeu. Sarcini: (a) de observat particularitatea comună a substantivelor; (b) de trecut substantivele la plural; (c) de grupat substantivele pe genuri și de explicat modificările apărute în forma lor sonoră și în reprezentarea grafică a acestora; (d) de articulat substantivele cu articolul hotărât; (e) de explicat modificările produse în forma substantivelor, în aspectul ei sonor și în reprezentarea ei grafică; (f) concluzie: de precizat care dintre formele rezultate din modificările succesive prezintă dificultăți de ortografie și de ce.

— Material: bani, barbari, bărbați, cai, camionagii, copii, elevi, eroi, fii, ingineri, moși, oameni, pomi, soli; albi, buni, castanii, cenușii, cumiți, durdulii, grași, greoi, leneși, mari, nedemni, orbi, pestriți, răi, tineri. Sarcini: (a) de recunoscut ce sînt cuvintele date și la ce formă se află ele; (b) de rostit fiecare cuvînt cu o silabă în plus; (c) de precizat modificarea gramaticală produsă; (d) de scris fiecare cuvînt rostit cu o silabă în plus; (e) de explicat modificarea apărută în scris ca urmare a rostirii fiecărui cuvînt cu o silabă în plus; (f) de grupat cuvintele după felul cum sînt scrise cînd se rostesc cu o silabă mai puțin și cu o silabă mai mult; de exemplu: *bani* (1 sil., 1 *i*) — *banii* (2 sil., 2 *i*) etc., *camionagii* (5 sil., 2 *i*) — *camionagiii* (6 sil., 3 *i*) etc.; (g) de explicat deosebirea dintre cuvintele scrise cu *-i*, *-ii* și cele scrise cu *-ii*, *-iii*.

— Material: substantivele de mai sus. Sarcini: (a) de arătat dacă aceste cuvinte se pot rosti însoțite de *mulți* (*niște*) sau de *toți*; (b) de rostit fiecare cuvînt însoțit de *toți*; (c) de comparat la fiecare cuvînt numărul de silabe cînd e însoțit de *mulți* (*niște*) și cînd e însoțit de *toți*; (d) de scris fiecare cuvînt însoțit de *toți*; (e) de precizat deosebirea dintre felul cum este scris fiecare cuvînt însoțit de *toți*, față de felul în care e scris cînd e însoțit de *mulți* (*niște*); (f) de grupat cuvintele după exemplul: *mulți bani* (1 sil., 1 *i*) — *toți banii* (2 sil., 2 *i*) — o categorie; *mulți camionagii* (5 sil., 2 *i*) — *toți camionagiii* (6 sil., 3 *i*) — a doua categorie; (g) de explicat deosebirea dintre cuvintele scrise cu *-i*, *-ii* și cele scrise cu *-ii*, *-iii*.

— Material: 1. barcagiu, cazangiu, fiu, vizitiu; 2. chiulangiu, mijlociu, reclamagiu, scandalagiu, sașiu, zglobiu. Sarcini: (a) de potrivit fiecărei ființe numite în (1) însușiri enumerate în (2); (b) de scris fiecare grup însoțit de *mulți* (*niște*) și de explicat ortografia

cuvintelor; (c) de scris fiecare grup însoțit de *toți* și de explicat ortografia cuvintelor.

— Material: 5, 6, 10, 20. Sarcini: (a) de format numerele ordinale de la numerele cardinale date; (b) de motivat ortografia lor.

— Material: chema, închea, îngheța; cere, începe, geme. Sarcini: (a) de arătat cum se schimbă rădăcina verbelor acestora în conjugare; (b) de explicat ortografia schimbării din rădăcina lor; (c) de găsit alte verbe cu același comportament.

— Material: 1. cesuleț, cete, cețuri, dulcețuri, ulcele; gemuleț, gene, genți, pingele, vergele; 2. închea, lichele, tinichele; gheruță, ghetete, ghețuș, lighene. Sarcini: (a) de indicat formele de bază ale cuvintelor; (b) de scris fiecare cuvânt împreună cu forma lui de bază (de exemplu: *cesuleț-ceas, cete-ceată* etc.); (c) de explicat ortografia formelor de bază; (d) de găsit alte cuvinte cu același comportament.

— Material: bloca, dialoga; împerechea, veghea. Sarcini: (a) de precizat tipul de conjugare căruia îi aparțin; (b) de indicat persoana, numărul, timpul și modul la care se scriu cu grupul *ea*; (c) de scris toate formele rezultate (de exemplu: *blochează, împerechează, (să) împerecheați, împerecheam* etc., *împerecheai* etc., *împerecheasem* etc., *împerecheat*); (d) de explicat scrierea grupului *ea*; (e) de găsit alte verbe care se comportă la fel.

— Material: declanșa, aranja. Sarcini: (a) de stabilit tipul de conjugare căruia îi aparțin; (b) de trecut la pers. a III-a singular și la pers. I plural a indicativului prezent, la pers. I plural a conjunctivului prezent, la pers. a III-a singular a perfectului simplu și la gerunziu; (c) de scris toate acestea; (d) de explicat grafiile (după *ș* și *j* în «terminații», în funcție de clasă stabilindu-se și ce sînt terminațiile în cauză, prin analiza formelor în comparație cu tipul *lucr-ează, -ăm, -ă, -înd*; *declanș-ează, -ăm, -ă, -înd* etc.); (e) de găsit alte verbe cu același comportament.

— Material: crea, dilua, copia, întemeia. Sarcini: (a) de recunoscut tipul de conjugare căruia îi aparțin; (b) de trecut la persoana, numărul, timpul și modul corespunzătoare formelor: *lucrez, lucrează, lucrăm; lucrăm, lucră; lucrînd; lucrat*; (c) de scris toate formele rezultate; (d) de stabilit categoriile de comportament în raport cu tipul *lucra* (1. *crea + dilua*; 2. *copia*; 3. *întemeia*); (e) de explicat în fiecare categorie modul de scriere a formelor flexionare date (după *lucr-ez, -ează, -ăm, -am, -ă, -înd, -at*, se analizează: *cre-ez, -ează, -ăm, -am, -ă, -înd, -at*; *copi-ez, -ază, -am, -e, -înd, -at*, cu *e, i* și *a* la început de silabă după *i*; *înteme-iez, -iază, -iem, -iam, -ie, -ind, -iat*); (f) de găsit alte verbe care se pot încadra în una sau alta dintre categoriile stabilite.

— Material: sfârși, îngriji. Sarcini: (a) de recunoscut tipul de conjugare căruia îi aparțin cele două verbe; (b) de trecut la persoana, numărul, timpul și modul corespunzătoare formelor: *gătește, găteam, să gătească*; (c) de scris formele rezultate; (d) de explicat ortografia lor.

— Material: defrișa, îmbrățișa, înduioșa, înfricoșa (ș.a.); angaja, aranja, etaja, încuraja (ș.a.). Sarcini: (a) de format infinitivul lung al acestor verbe, ca substantive; (b) de trecut substantivele rezultate la plural; (c) de explicat ortografia lor (scrierea cu *ă* după *ș* și *j* în terminații).

— Material: (enunțurile se scriu unul sub celălalt). 1. Ciinele își conținu dușmănia împotriva dobitoacelor. 2. Se întoarse asupra oamenilor. 3. Se repezi asupra lui Gheorghită. 4. Flăcăul îl izbi cu piciorul. 5. Vitoria își adună cu palmele straiul în poala din față și-și dădu drumul alunecuş pe urma băiatului. 6. Îi adună ciolanele și-i deosebi lucrurile. Sarcini: (a) de refăcut narațiunea la perfectul compus; (b) de explicat modificările produse și ecoul lor în scris.

— Material: șase verbe la infinitiv (scrise în coloană, în stînga tablei). Sarcini: (a) de trecut verbele la viitor, persoana a III-a singular (se scrie numai auxiliarul înaintea verbelor); (b) de scris în coloană alăturată perfectul compus la aceeași persoană; (c) de introdus la perfectul compus complementul *vouă*; (d) de scris rezultatul introducerii, omițînd forma accentuată; (e) de diferențiat cele trei categorii de forme (de exemplu: *va lucra* — nu știm *cui*; *a lucrat* — nu știm *cui*; *v-a lucrat vouă*), evocînd operațiile care au dus de la infinitiv la perfectul compus cu *v-a*. Exercițiul urmează la cîtva timp după ce cunoștințele despre viitor și perfect compus au fost întărite separat.

— Material: fabula *Lupul moralist*, de Gr. Alexandrescu. Sarcini: (a) de grupat cuvintele legate cu liniuță astfel: 1. cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă; 2. cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă cu începutul vocalic al unui cuvînt accentuat (polisilabic); 3. cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă cu sfîrșitul vocalic al unui cuvînt accentuat (polisilabic); 4. sfîrșitul vocalic al unui cuvînt accentuat rostît într-o silabă cu începutul vocalic al cuvîntului accentuat următor; 5. cuvinte neaccentuate enclitice legate fără rostire într-o silabă (de exemplu: 1. *v-am spus*; 2. *se-ntîmplase*; 3. de *unde-ați cumpărat*; 4. *înălțimea-mblănită*; 5. *gîndiți-vă*); (b) de desființat, acolo unde se poate, rostirea într-o silabă (de exemplu: 1. *că-n* = *că în*; 2. *se-ntîmplase* = *se întîmplase*; 3. *unde-ați* = *unde ați*; 4. *înălțimea-mblănită* = *înălțimea îmblănită*); (c) de explorat textul pentru a găsi situațiile în care se poate

realiza rostirea într-o silabă și de scris fiecare caz în dreptul categoriei lui (de exemplu: 1. *nu îți fi uitat* = *nu-ți* etc.; *să îi cam dojenească* = *să-i*; 2. *le împliniți* = *le-mpliniți*; 3. *lingă un copac* = *ling-un*; 4. *aducă aminte* = *aduc-aminte*; (d) concluzia profesorului asupra folosirii formelor cu sau fără rostire într-o silabă (forme obligatorii și forme facultative, nerecomandabile, în genere, în limba scrisă).

— Material: boboc, bogat, broboadă, bujor, bun, caier, doi, pachet, păianjen, piatră, pînă, pușcă, sămînță, troian, vechi. Sarcini: (a) de format cuvinte derivate cu prefixul *în-* de la cuvintele de bază date; (b) de explicat ortografia prefixului; (c) de găsit alte cuvinte în care prefixul *în-* se rostește și se scrie *îm-*.

(b) Cu un material *nefinit* se procedează în genere la fel. Cuvîntul de modificat se scrie între paranteze la forma de bază. Cînd contextul nu este hotărîtor pentru forma de obținut, se adaugă după cuvînt indicația de adaptare. Cîteva exemple:

— Material: Cînd (turc) s-au depărtat, (pandur) au alergat și i-au scotocit pe (turc) rămași de arme și de alte lucruri (după Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 100). Sarcini: (a) de adaptat cuvintele din paranteze la context; (b) de explicat ortografia lor.

— Material: (Om — *pl.*), vitele și (ciîne — *pl.*) dormeau (istovit). (Saloim — *toți*) întindeau spre cer brațe negre... (*Ibid.*, 85). Sarcini: (a) de adaptat cuvintele din paranteze la context, după indicațiile date (cînd apar); (b) de explicat ortografia lor.

— Material: Uneori în largul (mare), apar alte (lumină) albe, (roșu) și (verde). Sosesc vapoare. După un timp, în liniștea (noapte) se aude zornăind lanțul (ancoră). (*Ibid.*, 99). Sarcini: ca în primul exemplu.

— Material: 1. Fă cum (a ști — *prez.*). 2. Mă (a apropia — *prez.*) prin întuneric. 3. Și o să (a întîrzia) mult, Niță dragă? 4. Mă rog, (a fi — *imperativ*) bun și fă o lecție. 5. Să nu (a fi) boier. 6. Și să (a ști) de la mine... (*Ibid.*, 128—129). Sarcini: ca în exemplul al doilea.

— Material: 1. Salomia începuse a nu mai avea astîmpăr, (a-și rupe — *gerunziu*) degetele și (a-și mușca — *gerunziu*) buzele. 2. Bolnavul se ridică din nou, încet, (a se trudi — *gerunziu*); se coborî din pat (a se îndrepta — *gerunziu*) spre ușă, gata să cadă. 3. Tirziu, (a se întoarce — *gerunziu*, eu), îl găsi înseninat, căci mioara i se înviorase. 4. După aceea trebuie să facă drumul înapoi cu sacul de minereu în spate, (a se tîrî — *gerunziu*) pe burtă, (a se strecura — *gerunziu*) pe sub stînci, (a-l ține — *gerunziu*) uneori în dinți. 5. Irino, ia du-te încolo pe la fete, hai! zise Boțoghină

(a se uita — *gerunziu*) la fiica lui (a-i face — *gerunziu*) semn aspru cu capul să plece. 6. Oamenii... își dau drumul pe gura puțului, (a și-l lumina — *gerunziu*) fiecare cu felinarul (*Ibid.*, 131, 132, 139, 166, 167). Sarcini: ca mai sus.

— Material: 1. Cum te (a chema)? 2. Apa (a îngheța) la zero grade. 3. Copilul vrea să (a ochi) vrabia cu praștia. 4. Mama îl (a desmierda) pe copil. 5. Mi-e frică să nu (a pierde) cheia (după F. Ciobanu, L. Sfirlea, 1970, 18). Sarcini: (a) de pus verbele din paranteze la indicativ sau conjunctiv prezent pers. a III-a sg.; (b) de explicat ortografia lor.

Material: 1. Ai văzut pasărea (acela)? 2. Mi-a spus ea (însuși) totul. 3. M-am întors la (același) oră. 4. V-a dat vouă (însumi — *masc.*) cartea. 5. Poartă în fiecare zi (același) pantofi. 6. Ele (însuși) nu se mai recunosc. 7. Pe alee sînt mulți trandafiri: (unul) roșii, (altul) albi. 8. Zilele iernii (acela) au trecut greu. 9. Vorba (cela): la plăcinte înainte, la război înapoi. 10. Din tot (cela) ce i-am cum-părat, cărțile l-au bucurat cel mai mult (după F. Ciobanu, L. Sfirlea, 1970, 27—28). Sarcini: (a) de adaptat la context forma pronu-melor și a adjectivelor pronominale din paranteze: (b) de explicat ortografia lor.

2.1.2. Poate fi modificată și **alcătuirea unui enunț**, și anume, prin extensiune, prin restrîngere, prin schimbarea calității lui și prin topică.

(a) Prin *extensiune*

— Material: Mama e în casă. Fetele stau în jurul ei. Își aş-teaptă prietenele. Le-au pregătit dulciuri. Le vor arăta cărți. Sar-cini: (a) de spus prima propoziție vorbind și despre copii, a doua — vorbind și despre băieți, a treia — vorbind și despre prieteni, a patra — vorbind și despre jucării, a cincea — vorbind și despre fotografii; (b) de scris toate propozițiile noi; (c) de explicat ortogra-fia cuvintelor introduse.

— Material: *Codrii* se zvîrcoleau neputincioși. *Plopii* își ru-peau crengile. *Norii* coborîseră pe pămînt. Zidurile *cetății* dispă-ruseră. *Zurgălăii* săniilor amuțiseră. *Părinții* noștri tot ne mai aş-teptau. Veghea *noptii* îi obosise. *Copiii* lor fuseseră prinși de urgia *vremii*. Sarcini: (a) de introdus ca atribute ale substantivelor sub-liniate, după ele, potrivite cu înțelesul fiecăruia și adaptate la forma fiecăruia, următoarele cuvinte: *argintiu*, *bun*, *cenușiu*, *drag*, *înalt*, *întreagă*, *nemiloasă*, *uriaș*, *veche*; (b) de explicat ortografia cuvintelor introduse.

— Material: A anunțat de ieri conferința, trimițînd invitații scrise. Am mulțumit toți, arătînd entuziasm pentru temă. Am as-cultat cu mare interes, dar la un moment dat n-am înțeles în între-

gime demonstrația. Aș fi cerut lămuriri, însă colegul nostru a repetat singur câteva argumente, așa încît am reținut pînă la sfîrșit corect ideile. Am apreciat în mod deosebit bogăția informației și logica expunerii. Sarcini: (a) de introdus pentru fiecare verb cîte un complement direct sau indirect exprimat prin pronume personal (de exemplu: *Ne-a anunțat... trimițîndu-ne* etc.); (b) de explicat situațiile de ortografie apărute.

— Material: 1. A lăudat cu satisfacție. 2. Ar citi mereu. 3. Ai dorit mult. 4. Am împodobit frumos. Sarcini: (a) de introdus în fiecare propoziție — întîi un complement indirect pronume personal, a doua oară și un complement direct pronume personal (sau, pe propoziții: 1. dativ pers. a III-a sg., apoi și acuzativ pers. a III-a sg. masculin; 2. dativ pers. a II-a pl., apoi și acuzativ pers. a III-a pl. feminin; 3. dativ pers. I sg., apoi și acuzativ pers. a III-a sg. feminin; 4. dativ pers. a II-a sg., apoi și acuzativ pers. a III-a pl. masculin); (b) de explicat modificările apărute și reprezentarea lor grafică.

(b) Prin *restringere*

— Material: 1. *Marii* oameni de cultură sînt exemple de muncă. 2. Pentru *bunii* noștri părinți rămînem totdeauna copii. 3. *Bieții* bătrîni puneau iarăși mîna pe puști. 4. Trăiesc în aceste pagini *vitejii* noștri strămoși nedreptățiți. 5. Găseam peste tot urmele *vechii* așezări răzășești. 6. Așa arăta pămîntul *întregii* țări. 7. E bucuria *tîrziei* lor prietenii. 8. Palmele *micii* femei schimbaseră casa într-o zi. Sarcini: (a) de scris propozițiile fără attributele subliniate; (b) de explicat ce modificări gramaticale s-au produs în fiecare propoziție și ce situații de ortografie au apărut în urma lor.

— Material: 1. Mîi l-a găsit. 2. Ți le-a adus. 3. I l-a înmînat. 4. I l-am împrumutat. 5. I le-ar cere. 6. Ni l-a oferit. 7. Ni le-ai povestit. 8. Vi l-a dăruit. 9. Vi le-ar spune. 10. Vi le-ați alege. Sarcini: (a) de înlăturat din fiecare propoziție complementul direct (sau primul cuvînt legat cu liniuță); (b) de explicat ce modificări s-au produs prin dispariția cuvintelor și ce situații de ortografie au apărut în urma lor.

(c) Prin *schimbarea calității enunțului*¹

— Material: 1. Șterge-l de praf! 2. Șterge-ți-l de praf! 3. Șterge-ți paltonul de praf! 4. Ștergeți-l de praf! 5. Alege-o acum! 6. Alege-ți-o acum! 7. Alege-ți acum cartea! 8. Alegeți-o acum! 9. Învinge-l repede! 10. Învinge-ți-l repede! 11. Învinge-ți repede dușmanul! 12. Învingeți-l repede! 13. Culege-le cu plăcere. 14. Cu-

¹ Introducerea și omiterea negației în acest exercițiu pot fi interpretate și ca, respectiv, extindere sau restringere a enunțului, a mesajului.

lege-ți-le cu plăcere! 15. Culege-ți roadele cu plăcere! 16. Culege-ți-le cu plăcere! Sarcini: (a) de trecut propozițiile la forma negativă; (b) de explicat modificările gramaticale produse și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Nu mă aștepta mai mult! 2. Nu te apropia de el. 3. Nu ne opriți în drum! 4. Nu vă depărtați de noi. 5. Nu le vizitați astăzi! 6. Nu-mi mai aduce aminte! 7. Nu-ți lua și jersey! 8. Nu-i dați voie! 9. Nu-l întreba pe el! 10. Nu-i privi insistent! 11. N-o credeți în toate! 12. Nu le pierdeți urma! 13. Nu mi-l puneți în seamă! 14. Nu ți-i face prieteni! 15. Nu ne-o cereți acum! 16. Nu i le pregătiți în grabă! Sarcini: (a) de trecut propozițiile la forma afirmativă! (b) de explicat modificările gramaticale produse și consecințele lor ortografice.

(d) Prin schimbarea topicii

Schimbarea topicii poate fi uneori instructivă pentru modificările din organizarea enunțului sau din forma cuvintelor — și unele, și altele cu consecințe ortografice. Citeva exemple.

Modificarea organizării enunțului

— Material: 1. Ai citit numai primul volum. 2. Aș alege locul de la fereastră. 3. A cumpărat și ultimul roman apărut. 4. Ar mai vedea pinii din parc. 5. Am adus cartea ieri. 6. Aș prefera plaja de la Mamaia. 7. Au cercetat toate documentele. 8. Ar expedia întâi pachetele grele. Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție cu complementul direct așezat înaintea verbului determinat; (b) de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Am povestit numai prietenului meu. 2. Aș mulțumi școlii. 3. Au răspuns tuturor. 4. Ar scrie profesorilor. Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție cu complementul indirect așezat înaintea verbului determinat; (b) de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Mi-a citit numai primul episod. 2. Ți-ar coborî dumnealui bagajul. 3. Și-a anunțat colegii din timp. 4. Așa ne-ați împăca poate copiii. 5. V-am mărturisit toate intențiile. 6. Ne-ai convinge mai ușor familiile. Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție cu complementul direct așezat înaintea verbului determinat; (b) de explicat modificările gramaticale apărute și consecințele lor ortografice.

Modificarea formei unor cuvinte

— Material: Codrii *uriași* se zvîrcoleau neputincioși. Plopii *înalți* își rupeau crengile. Norii *cenușii* coborîseră pe pământ. Zidurile cetății *vechi* dispăruseră. Zurgălăii *argintii* ai săniilor amuțiseră. Părinții noștri *buni* tot ne mai așteptau. Veghea nopții *întregi* îi obosise. Copiii lor *dragi* fuseseră prinși de urgia vremii *nemiloase*.

Sarcini: (a) de scris fiecare propoziție așezînd atributele subliniate înaintea substantivelor pe care le determină; (b) de explicat modificările gramaticale, fonetice și ortografice apărute în urma inversării; (c) de apreciat în care situații inversarea nu este obișnuită în vorbirea noastră curentă și în care e mai firească decît ordinea directă.

2.1.3. Pot produce modificări de interes ortografic înlocuirea unui substantiv prin pronume și a unui pronume prin substantiv. Împrejurările obișnuite sînt următoarele.

(a) *Substantiv* în funcție de complement direct sau indirect

— Material: 1. Am adus aparatul. 2. Aș vrea să ascult buletinul de știri. 3. Au prins antena. 4. Ei ar prefera muzică. 5. A simțit spinii. 6. Ar mirosi trandafirii. 7. Ați adus florile. 8. Ar înmulți mușcatele. 9. Citește mamei! 10. Povestește surorilor! 11. A citit mamei. 12. A povestit surorilor. Sarcini: (a) de înlocuit substantivele cu rol de complement direct sau de complement indirect prin pronume personale corespunzătoare; (b) de explicat modificările produse și consecințele lor ortografice.

— Material: 1. Sîntem în sat. Am căutat *satul* toată ziua. 2. Iată cîțiva prieteni. N-am mai văzut *prietenii* de cîțiva ani. 3. Asta e *cărarea*. Am rătăcit *cărarea* de la prinz. 4. Îți mai amintești *întîmplările* de atunci! Am trăit *întîmplările* dramatic. Sarcini: (a) de înlocuit substantivele subliniate prin pronumele relativ *care* la cazul și numărul corespunzător și de transformat astfel fiecare grup de două propoziții în frază; (b) de explicat ce alte modificări s-au produs prin înlocuire și ce situații de ortografie s-au creat.

(b) *Pronume*

— Material: 1. Ai grijă de ei! 2. Vino cu ceilalți! 3. Împrumutase de la unii și de la alții. 4. Muncea pentru dînșii. 5. Aceștia nu mint niciodată. 6. Nici aceia și nici alții n-ar fi răspuns mai bine. 7. Cazul ei mă impresiona. 8. În privința acesteia sînt lămurit. 9. Împrejurul celeilalte se așezară puii. 10. Vina dumneaei e dovedită. Sarcini: (a) de înlocuit pronumele cu substantive de genul, la cazul și la numărul corespunzător; (b) de explicat ortografia substantivelor.

2.1.4. În toate formele de exerciții descrise pînă aici elevii reacționează la stimuli *pozitivi*: ei primesc, prin material, o sumă de informații, din care trebuie să aleagă, în funcție de sarcină, pe cele care corespund stimulilor pozitivi, să recunoască anumite fapte de ortografie, să le descrie etc. sau să modifice un material. Reușita exercițiului este condiționată de exploatarea integrală, optimă a informației furnizate de material, în sensul dat de sarcină. Se folosesc însă pentru învățarea ortografiei și exerciții în care elevii reac-

ționează la stimuli *negativi*. Le-am numi exerciții de restaurare a unui material negativ (II A, § 4.1.).

Atitudinea față de operația în sine e contradictorie. Se consideră, de exemplu, că trebuie să facem pe copil să înțeleagă necesitatea de a trece printr-o serie de greșeli înainte de a ajunge la adevăr (E. Falinski, 1966, 73), iar exercițiul, folosit pe texte cu erori de un anumit tip, a fost experimentat cu succes. (A. G. Vișnepolskaia, 1961). «Vinătoarea de greșeli» pare să intereseze pe elevi și să fie justificată atunci când materialul «greșește» în limitele unei singure reguli — și anume al unei reguli gramaticale cu reflex în ortografie (G. Lombardy, 1964, 178). La sfârșitul secolului trecut, I. Manliu cita în favoarea exercițiului pe I. Kr. Dolz, pe Heyse și chiar pe Diesterweg, enunțându-le principiul: de greșeală te ferești prin greșeală sau răul cu rău se scoate (1896, 209).

Rezervele față de exercițiu sînt mari. Manliu însuși observa că elevii nu se pricep totdeauna să corecteze, că lasă greșeala așa cum e în material, că și atunci cînd știu le este lene să-și bată capul și că, așa, greșeala li se întipărește în minte pentru toată viața, pentru că răul se învață mai iute decît binele; pe de altă parte, chiar făcînd abstracție de cusururile acestea, formele necorecte obosesc de două ori mintea — întîi se întipăresc, apoi trebuie șterse ca în locul lor să vină formele corecte, în timp ce forma corectă obosese mintea o singură dată (1896, 209—210). S-a remarcat că materialul negativ face pe elevi să comită greșeli pe care nu le-ar fi făcut dacă nu le-ar fi văzut (P. Burney, 1959, 73). Psihologii au constatat că subiecții nu folosesc cu același randament stimulii pozitivi și pe cei negativi, adică informațiile pe care le furnizează unii și informațiile pe care le furnizează ceilalți, confirmînd observațiile pedagogilor care-și dăduseră seama că există inconveniente în a prezenta elevilor ceea ce nu este noțiunea, regula pe care o predau, chiar dacă se prezintă în același timp și ce este ea: elevul, prin forța lucrurilor, se încurcă și folosește greșit informația pe care i-o dă stimulul negativ (P. Oléron, 1963, 21). Într-un experiment de corectare de text, în care subiecții aveau cultură universitară, 30—35% dintre greșeli au rămas necorectate, ceea ce dovedea că inadvertențele formale ale unor cuvinte sînt suplinite de context, trec neobservate datorită contextului — și aceasta chiar atunci cînd se atrage atenția asupra existenței lor (T. Slama-Cazacu, 1959, 328—329). I. Manliu observase că o greșeală de tipar într-un cuvînt cunoscut, uzual, n-a putut fi descoperită de un copil decît la a noua lectură a cuvîntului, deoarece copilul citește cuvintele cunoscute în mod global, așa cum și le-a fixat în minte, nemaisocotînd „sunetele alcătuitoare” (1896, 193—194). „În domeniul cognitiv, există astăzi o

impresionantă cantitate de material care demonstrează că «informațiile negative» — adică informațiile despre ceea ce *nu* este un lucru — sînt deosebit de ineficace pentru o persoană care încearcă să-și însușească o noțiune. Deși din punct de vedere logic informațiile de acest gen sînt admisibile, ele sînt inutile din punct de vedere psihologic» (J. S. Bruner, 1970/b, 68). De aceea, am conchide, cu I. Manliu, că e mai bine să te ferești de greșală decît să corectezi (1896, 210).

Forma mai moderată a exercițiului, constînd în a alege varianta corectă dintre două grafii, una conformă cu regula și alta greșită, nu dă randament decît cu elevii mai mari și mai buni, siguri pe achizițiile lor anterioare. Este cel puțin riscant să întrebăm acest exercițiu ca modalitate exclusivă de a fixa în mintea și în deprinderile elevilor anumite grafii (vezi I. P. Necula, 1969, 45—48, 54—55 etc.; pentru exemple: II A, § 4.1.).

Descoperirea și restaurarea greșelilor devin posibile în orele de literatură, cînd textul literar reflectă, de obicei cu intenții satirice, limbajul semidoct autentic al prototipurilor unor eroi fictivi (IV D, § 2.) și atunci cînd, periodic, temele scrise ale elevilor devin material de restaurat (V, § 5.3.3.1.).

2.2. Exercițiile de completare au ca obiect un material nefinit cu omisiuni marcate convențional. Pot fi omise litere sau cuvinte întregi. Informația parțială oferită de materialul nefinit și sarcina exercițiului trebuie să evoce satisfăcător sensul și să îngăduie numai modul de completare cerut. Faptele de completat pot fi sugerate de context sau și cu sprijinul unor indicații suplimentare între paranteze ori pot fi date în sarcină, cînd elevul trebuie să le distribuie, uneori și să le modifice, în funcție tot de context. Informația oferită de material este deci mai mică decît în cazul exercițiilor de modificare, făcînd să sporească efortul de a o interpreta și de a răspunde corect la sarcină.

(a) Litere omise

— Material: ziua ace.a; copiii ace.a; ace.ași temă; ace.ași copii; acele.ași țări; acelu.ași copil. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu litera omisă; (b) de motivat completarea.

— Material: el duc.a, el făc.a, el munc.a, el trec.a; el amăg.a, el dreg.a, el merg.a, el plîng.a; să c.ară, să înc.apă, să luc.ască, să munc.ască; să amăg.ască, să g.amă, să îndrăg.ască, să pisălog.ască. Sarcini: ca mai sus.

— Material: escroch.ază, flanch.ază, march.ază, șoch.ază; catalogh.ază, interogh.ază, omologh.ază; împerech.ază, ingenunch.ază, înmănunch.ază, trunch.ază; supravegh.ază. Sarcini: ca mai sus.

— Material: cre.ză, agre.ză, efectu.ză, dilu.ză, insinu.ză, polu.ză, situ.ză; aliză, apreciază, elogi.ză, fotografi.ză, înfi.ză; îmbă.ză, înteme.ză, îngreu.ză. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu ceea ce lipsește; (b) de motivat completarea și de diferențiat grafiile prin opunere.

— Material: avantaj.ză, dirij.ză, etaj.ză, încuraj.ză, menaj.ză; afiș.ză, detaș.ză, înfățiș.ză, reproș.ză, tranș.ză. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu ceea ce lipsește; (b) de motivat completarea.

— Material: să coj.scă, să îngrij.scă, să mînj.scă, să sluj.scă, să vestej.scă; să copleș.scă; să-și însuș.scă, să se pripăș.scă, să răguș.scă, să sfîrș.scă. Sarcini: ca mai sus.

— Material: const.ncios, cunoșt.nță, încunoșt.nța, înșt.nța, recunoșt.nță, șt.nță. Sarcini: ca mai sus.

— Material: de.bate, de.crește, de.doi, de.face, de.goli, de.lipi, de.membra, de.nădăjdui, de.părți, de.rădăcina, de.tăinu, de.țeleni, de.vălui. Sarcini: (a) de înlocuit punctul cu litera omisă; (b) de motivat completarea și de grupat cuvintele după felul în care se scrie prefixul.

— Material: e.cadrilă, e.cadron, e.cavator, e.centric, e.cepție, e.chimos, e.clama, e.clusiv, e.cortă, e.croc, e.cursie. Sarcini: (a) de completat cu litera omisă; (b) de grupat cuvintele după litera completată¹.

(b) Cuvinte omise

— Material: 1. Prietenul pe care... a întâlnit. 2. Cartea pe care am citit... 3. Mașina pe care ai drege... 4. Pomii pe care... au îngrijit. 5. Florile pe care... ar culege. 6. Prietena căreia... ar scrie. 7. Orașul căruia... a închinat opera. 8. Grădinile cărora... au înflorit trandafirii. Sarcini: (a) de înlocuit punctele de suspensie cu cuvintele cerute de contextul gramatical și de terminat fiecare început de frază; (b) de motivat înlocuirile și de explicat situațiile de ortografie apărute.

— Material: 1. Era ultimul etaj... construcției. 2. Văzuse iepurele și se străduia... prinde viu. 3. Acești oameni... cîmpiei sînt aspri și iuți la vorbă. 4. Îl găsisese binevoitor și încerca... smulge consimțămîntul. 5. Sînt primele semne... înțelepciunii. 6. Își sculase fetele de cu noapte și acum nu cuteza... mai duce pe jos. Sarcini: (a) de înlocuit punctele de suspensie cu cuvintele cerute de context; (b) de motivat completarea și de diferențiat prin opunere situațiile de omofonie apărute.

¹ Pentru completări în funcție de varianta de mesaj, ca situații-problemă: III E, § 2.2.3.

3. Exercițiile de exemplificare constau în concretizarea unei reguli sau a unei situații de ortografie. Prin ele copilul este apropiat mai mult de împrejurările normale în care comunică prin scris. Exemplificarea se deosebește de exercițiile descrise pînă aici atît prin punctul de plecare, cît și prin punctul de sosire. Procesul este invers în raport cu cel cunoscut: copilului nu i se propune un material asupra căruia urmează să acționeze, ci trebuie să elaboreze el însuși materialul, care, din izvor de informație și obiect de acțiune, devine aici răspuns de construit. La informația furnizată de sarcină, elevul răspunde din resursele personale, după experiența lui de cunoaștere. De cele mai multe ori — dacă nu de obicei, activitatea de exersare nu se încheie odată cu elaborarea exemplului, cu concretizarea, ci continuă prin alte exerciții, pe baza materialului elaborat. Sarcina indică tema ortografică de ilustrat, domeniul de viață la care urmează să se refere conținutul exemplurilor, numărul și dimensiunile acestora, iar uneori și anumite repere în raport de care trebuie construit răspunsul. Exemplele pot fi cuvinte izolate sau enunțuri.

3.1. În exemplificarea fără repere, liberă, se poate cere ilustrarea oricărei reguli, a oricărei situații de ortografie. Cîteva sugestii.

(a) Cuvinte izolate

— Zece exemple de substantive comune compuse, termeni științifici din domeniul botanicii. Sarcini de după răspuns: (a) de motivat ortografia exemplurilor; (b) de diferențiat prin opunere și de grupat substantivele date după felul în care se scriu.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la alte domenii — zoologie, chimie, fizică etc.

— Zece exemple de substantive proprii compuse nume de persoană din istoria noastră națională. Sarcini de după răspuns: ca mai sus.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la istoria universală.

— Zece exemple de substantive proprii compuse nume de mări și oceane. Sarcini de după răspuns: ca mai sus.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la ape curgătoare, la munți, insule, peninsule, sate, orașe, țări etc.

— Zece titluri de opere literare, alcătuite din mai multe cuvinte. Sarcini de după răspuns: ca mai sus.

— Zece exemple de substantive proprii compuse nume de întreprinderi și de instituții din localitate și din județ (începînd cu școala în care învață). Sarcini de după răspuns: ca mai sus, la care se adaugă, eventual, explicarea modului de abreviere și precizarea ortografiei acestora.

— Aceeași sarcină, cu trimitere la mari întreprinderi și instituții din țară.

— Cinci exemple de substantive comune compuse care se scriu cu liniuță de unire între termeni, deși prezintă unitate morfologică. Sarcină de după răspuns: de motivat întrebuințarea liniuței de unire.

— Cinci verbe de conjugarea a IV-a în *-i* după vocală. Sarcini de după răspuns: (a) de scris câteva forme flexionare, la întimplare; (b) de remarcat trăsătura comună (*i* păstrat în tot cursul flexiunii).

Multe dintre exercițiile de modificare (§ 2.1.1.) pot folosi ca material exemple date de elevi:

— Zece nume de ființe de parte bărbătească. Sarcini de după răspuns: (a) de spus și de scris fiecare cuvânt însoțit de *mulți*; (b) de spus și de scris fiecare cuvânt însoțit de *toți*; (c) de comparat formele fiecărui cuvânt în rostire (o silabă mai mult, o silabă mai puțin) și în scris (în raport cu numărul de silabe) ș.a.m.d.

— Patru verbe de conjugarea I: unul în *-a* după *c*, altul în *-a* după *g*, al treilea în *-a* după *ch(e)*, al patrulea în *-a* după *gh(e)*. Sarcinile în continuare — ca în exercițiul de modificare.

— Două verbe de conjugarea I: unul în *-a* după *ș* și al doilea în *-a* după *j*. Sarcinile în continuare — ca mai sus ș.a.m.d.

(b) Enunțuri

— Trei propoziții cu adjective în care se păstrează alternanța *z/j*, folosite la plural, și alte trei cu adjective în care alternanța nu s-a păstrat, folosite tot la plural.

— Șase propoziții dezvoltate, fiecare cu predicatul exprimat prin câte o formă a unui verb reflexiv la optativul prezent¹, vorbind despre proiectul unei excursii. Sarcini de după răspuns: (a) de explicat ortografia formelor verbale; (b) de înlocuit optativul prezent cu perfectul compus și de explicat ortografia noilor forme verbale.

— Cinci propoziții dezvoltate, conținând fiecare câte un verb reflexiv la gerunziu. Sarcini de după răspuns: (a) de explicat ortografia gerunziului reflexiv; (b) de transformat gerunziul într-o propoziție și de explicat ortografia verbului-predicat provenit din gerunziu.

— Cinci propoziții dezvoltate cu verbul-predicat de conjugarea I în *a* după *i* vocală, la indicativul prezent pers. a III-a sg., pers. I pl. și a II-a pl., la perfectul simplu pers. a III-a sg. și la gerunziu. Sarcini de după răspuns: (a) de explicat ortografia formelor verbale folosite; (b) de trecut toate verbele-predicat la imperfect și de explicat ortografia noilor forme; (c) de dat cinci exemple de

verbe cu con

Exemplele s

Și aici

folosi ca ma

— Pat

familiei (ma

scris prima

ș.a.m.d., ca i

— Șas

despre o zi

fiecare prop

— Cin

face o lucră

tinuare: (a)

(b) de înloc

lucrarea, da

3.2. În

conține un :

răspunsul. F

trebuie într

altul, un cū

exemplul. În

deauna cara

categorii gr

3.2.1. C

cuvînt dat :

deauna conc

concretizarea

doar o ambi

obișnuite în

respectiv. Cî

forma de baz

rece, elaborî

grafică. A f

restrînge apl

ori, cînd prop

diferențiat în

lează cu o ex

dintre aceste

(a) Conc

— Prop

troduse prin

¹ De fapt, pentru tema dată, un potențial.

verbe cu comportament ortografic asemănător (în -a după i vocală). Exemplele se rețin după tipul *linia* sau *speria*.

Și aici, exerciții de modificare propuse (§§ 2.1.2. și 2.1.3.) pot folosi ca material exemple construite de elevi:

— Patru propoziții, vorbind pe rînd despre cîte un membru al familiei (mama, tata, fratele meu etc.). Sarcini în continuare: (a) de scris prima propoziție vorbind și despre... (după conținutul ei) ș.a.m.d., ca în exercițiul de modificare.

— Șase propoziții dezvoltate cu complement direct, vorbind despre o zi de cumpărături. Sarcini în continuare: (a) de introdus în fiecare propoziție un complement indirect pronume personal ș.a.m.d.

— Cinci propoziții în care să se vorbească despre cineva care face o lucrare, arătîndu-se și cine suferă lucrarea. Sarcini în continuare: (a) de subliniat cuvîntul care arată cine suferă lucrarea; (b) de înlocuit acest cuvînt cu altul, care să arate tot cine suferă lucrarea, dar fără să-l numească ș.a.m.d.

3.2. În exemplificarea condiționată de repere date, sarcina conține un fapt concret în raport de care urmează să fie elaborat răspunsul. Reperul poate fi un cuvînt sau un grup de cuvinte care trebuie introdus într-un enunț, un cuvînt cu care trebuie asociat altul, un cuvînt sau un enunț în analogie cu care trebuie construit exemplul. În exemplificările libere, indicațiile din sarcină au totdeauna caracter general, nu concret, se referă la clase de fapte, la categorii gramaticale etc.

3.2.1. Construirea unui enunț în chip de context pentru un cuvînt dat sau pentru un grup dat de cuvinte nu înseamnă totdeauna concretizarea unei reguli sau a unei situații de ortografie: concretizarea poate fi oferită în sarcină, elevul urmînd să-i creeze doar o ambianță firească, asemănătoare acelor din împrejurările obișnuite în care el întrebuintează spontan faptul de ortografie respectiv. Cînd însă un asemenea reper e comunicat aluziv sau la forma de bază, putem vorbi de o exemplificare propriu-zisă, deoarece, elaborînd răspunsul, elevul trebuie și să construiască forma grafică. A folosi un reper obligator înseamnă, în cazul acesta, a restrînge aplicarea unei reguli la o situație concretă impusă. Alte ori, cînd propunem în sarcină repere contrastante care se realizează diferențiat în funcție de context, elaborarea contextului echivalează cu o exemplificare propriu-zisă. Cîteva cazuri pentru fiecare dintre aceste modalități de exemplificare după repere date.

(a) Concretizare oferită

— Propoziții dezvoltate, cu complemente circumstanțiale introduse prin locuțiunile prepoziționale: *de-a latul*, *de-a lungul*,

dincolo de, în dreptul, peste drum de — descriind poziția școlii. Sarcini în continuare: (a) de explicat ortografia cuvintelor date; (b) de motivat cazul complementului.

— Propoziții în care să se folosească, pe rînd, următoarele grupuri de cuvinte: *el și elev; ele și elegante; este și est; era și erou*. Sarcini în continuare: (a) de citit fiecare propoziție cu glas tare, apoi de scris; (b) de stabilit deosebiriile dintre aceste cuvinte scrise cu *e* la inițială; (c) de grupat cuvintele după felul în care este rostit *e* inițial.

— Propoziții în care să se folosească, pe rînd, următoarele grupuri de cuvinte: *baie și aer; femeie și alee; proiect și poet, cetățuie și siluetă*. Sarcini în continuare: (a) de citit fiecare propoziție cu glas tare, apoi de scris; (b) de diferențiat prin opunere modul de rostire și de scriere a cuvintelor date; (c) de grupat cuvintele după diferențierile stabilite.

— Propoziții în care să se folosească, pe rînd, următoarele grupuri de cuvinte: *taxi și ticsit; fixat și rucsac; oxigen și îmbîcsit; expediat și cocs; expeditiv și văcsuitor*. Sarcini în continuare: (a) de diferențiat prin opunere ortografia cuvintelor date; (b) de grupat cuvintele după diferențierea stabilită.

(b) Reper *aluziv* sau *de modificat*

— Propoziții în care să se vorbească despre obiectul mai greu din fiecare zi a săptămîinii (*Lunea...*). Sarcină în continuare: de explicat ortografia formelor articulate folosite.

— Propoziții în care să se vorbească, pe rînd, despre oameni din același sat, despre oameni din aceeași țară, despre oameni care locuiesc în aceeași casă fără să facă parte din aceeași familie, despre doi autori ai aceleiași cărți, despre doi membri ai aceleiași echipe — numind fiecare dintre aceste clase de oameni prin cîte un singur cuvînt. Sarcini în continuare: (a) de stabilit modul de derivare a cuvintelor; (b) de diferențiat prin opunere realizarea prefixului *con-*; (c) de grupat cuvintele derivate după felul în care se realizează prefixul.

— Propoziții în care cuvintele (substantivele) *albie, construcție, familie, istorie, linie* să fie însoțite (sau să poată fi însoțite), pe rînd, o dată de *multe*, a doua oară de *unei* (să fie trecute la...). Sarcini în continuare: (a) de comparat formele cuvintelor însoțite de *multe* cu cele însoțite de *unei*; (b) de explicat ortografia formelor din propoziții.

— Propoziții în care verbele *apropia, împrăștiu, întîrzie, speria* și *zgîria* să fie folosite la timpul prezent și să arate că lucrarea o face cel ce vorbește (pers. I sg.). Sarcini în continuare: (a) de explicat ortografia verbelor; (b) de trecut lucrările pe seama celui cu

care se vorbește și de explicat ortografia verbelor (pers. a II-a sg.); (c) de trecut lucrările pe seama cuiva care nu e de față și de explicat ortografia verbelor (pers. a III-a sg.); (d) de înlocuit din nou autorul lucrării prin *voi* și de explicat ortografia verbelor (pers. a II-a pl.).

— Propoziții cu verbele *încheia*, *încuia*, *mîngîia*, *tăia* la prezent, arătînd că lucrarea o face cel ce vorbește. Sarcini în continuare: ca mai sus (remarcînd de fiecare dată prezența lui *i*).

— Propoziții cu verbe: *copia*, *deraia*, *invidia*, *îmbăia*, *linia* și *scînteia*. Sarcini în continuare: ca mai sus, diferențiind însă prin opunere cele două tipuri de grafii și grupînd în final toate formele verbale folosite, în două categorii: cu *e* și, respectiv, *a* după *i* și cu *ie*, respectiv, *ia* după alte vocale.

— Propoziții cu verbele *încovoia*, *înfuria*, *muia*, *sfîșia*, la indicativul prezent pers. a III-a sg. Sarcini în continuare: (a) de explicat ortografia verbelor, diferențiind prin opunere tipurile de grafii; (b) de trecut verbe la pers. a II-a pl.; (c) de explicat în același fel ortografia verbelor; (d) de trecut verbe la perfectul simplu, pers. a III-a singular; (e) de explicat în același fel ortografia verbelor; (f) de grupat ca în exercițiul de mai sus formele verbale folosite¹.

— Propoziții dezvoltate, în care verbele *pune* și *șterge* să fie la imperativ sg., apoi pl., avînd de fiecare dată cite un complement direct substantiv. Sarcini în continuare: (a) de înlocuit substantivul complement direct printr-un pronume personal de pers. a III-a, la genul, cazul și numărul corespunzător; (b) de explicat situațiile de ortografie apărute; (c) de alcătuit alte propoziții dezvoltate cu complement direct substantiv, în care aceleași verbe să fie tot la imperativ sg., apoi pl., dar însoțite de pronumele reflexiv în dativ; (d) de explicat în context valoarea pronumelui reflexiv (posesiv sau obiectiv); (e) de explicat situațiile de ortografie apărute; (f) de comparat formele de imperativ cu și fără pronume reflexiv și de diferențiat prin opunere situațiile care se pot confunda (*pune haina!* = tu, fără să rezulte a cui e haina; *puneți haina* = voi, fără să rezulte a cui e haina; *pune-ți haina!* = tu, haina ta; *puneți-vă haina!* = voi, haina voastră; *pune-ți o haină!* tu, ție, fără să se

¹ Ultimele patru propuneri, pentru a se încadra în exercițiul de exemplificare cu reper concret de modificat, trebuie să fie realizate prin enunțuri bogate, cu conținut variat, din lumea copiilor, din experiența lor de cunoaștere, din domenii variate de activitate. Fără acest context mai larg, materialul poate fi folosit direct pentru exerciții de modificare (§ 2.1.1.).

precizeze a cui e haina, *puneți-vă o haină!* = voi, vouă, fără să se precizeze a cui e haina).

(c) Repere care se diferențiază în context

— Propoziții dezvoltate cu verbele *drege! dregeți! drege-ți! dregeți-vă!; prinde! prindeți! prinde-ți! prindeți-vă!* Sarcini în continuare: (a) de explicat în context valoarea pronumelui reflexiv; (b) de explicat situațiile de ortografie a verbelor; (c) de comparat formele de imperativ cu și fără pronume reflexiv și de diferențiat prin opunere situațiile care se pot confunda (toate operațiile sînt posibile fără apel la cunoștințe teoretice, fără «imperativ» și fără «pronume reflexiv», analizîndu-se logic comunicările și semnificația fiecăruia dintre termenii lor; deci: „de explicat în context valoarea pronumelor reflexive” poate însemna, la clasa a IV-a, „de precizat înțelesul cuvintelor *ți* și *vă*”; etc.).

— Propoziții dezvoltate sau fraze în care să fie folosite, pe rînd, următoarele cuvinte sau grupuri de cuvinte: *ia, iau, la, iar; i-a, i-au, l-a, i-ar*. Sarcini în continuare: (a) de diferențiat prin opunere omofonele (analizînd logic comunicările și remarcînd rolul contextului în diferențierea formelor omofone); (b) de modificat persoana verbului în propozițiile cu grupurile de cuvinte date (*i-ai . . . , i-ați . . . , l-am . . . , i-aș . . .* etc.); (c) de analizat semnificația cuvintelor din grup (*i-a scris* = a scris *lui*; etc.); (d) de raportat cuvintele date la seria fiecăruia (*iau,iei,ia,luăm* etc.; *la, spre, lingă, pe* etc.; *iar, iarăși, încă* etc. sau *iar, dar, însă; mi* = mie, *ți* = ție; *i* = lui; *ne* = nouă ș.a.m.d.; *am, ai, a* ș.a.m.d.; ca mai sus, exercițiul poate fi folosit fără cunoștințe gramaticale).

3.2.2. Reperul poate constitui nu obiectul operației de exemplificare, ci numai un instrument al ei. În exemplificările prin asociere reperul e un cuvînt de care urmează să fie legat prin anumite relații exemplul de construit: elevul primește prin reperul dat o informație în raport de care elaborează răspunsul la sarcină completînd informația însăși. Informația inițială trebuie să sugereze suplimentul de informație cerut în termeni generali de sarcină.

Varianta interesînd ortografia este exemplificarea în raport de cuvinte care cer anumite forme, unele și aceleași. De pildă: (a) *acești, acei, aceiași, niște, unii, alți, mulți, puțini, cîțiva, doi* etc. cer totdeauna substantive masculine nearticulate hotărît; (b) *aceștia, aceia, toți, amîndoi* cer totdeauna substantive masculine la nominativ-acuzativ articulate hotărît; (c) *acestei, acelei, aceleiași, unei* cer totdeauna substantive feminine la genitiv-dativ singular nearticulate hotărît; (d) primele cuvinte la forma de feminin (cele care o au) cer totdeauna substantive feminine nearticulate hotărît; (e) *acestea, acelea, toate, amîndouă* cer totdeauna substantive feminine la no-

minativ-acuzativ articulat hotărît; (f) un adjectiv articulat hotărît — dacă nu e substantivizat — cere totdeauna un substantiv ne-articulat hotărît; (g) adjectivele posesive: *mele, tale, sale, noastre, voastre* cer totdeauna substantive feminine sau neutre articulate hotărît la plural (cînd e vorba de mai multe obiecte posedate) sau substantive feminine articulate hotărît la genitiv-dativ singular (cînd e vorba de un singur obiect posedat). Toate acestea ne ajută să operăm direct cu fapte de limbă și să aducem pe elevi la cunoașterea intuitivă a unor situații de ortografie înainte ca vîrsta să le îngăduie studiul propriu-zis al limbii materne. Dintre posibilitățile enumerate am folosit în diverse împrejurări mai ales cîțiva operatori-tip: *niște, mulți-toți, acești-aceștia, unei*. Oferim încă un exemplu.

— Reperul: o schemă «deschisă» (cf. II A, § 3.3.):

-(l)e:	(unei, multe)	-i-e:	(o)
-i:	(unei, multe)	-i-e+i:	. . . . . (mele)
-(l)e+i:	. . . . . (mele)	-e:	(o)
-i+i:	. . . . . (mele)	-e+i:	. . . . . (mele)

Sarcini: (a) de găsit substantive care să fie cerute de situațiile date de schemă; (b) de explicat gramatical fiecare exemplificare; (c) de stabilit ce regulă este expusă de schemă; (d) de remarcat situațiile care produc dificultăți de ortografie; (e) de stabilit în aceste situații raportul dintre modul de pronunțare și ortografie.

Am putea admite în această categorie de exerciții și cazuri inverse, în care obiectul operațiilor de după construirea exemplului prin asociație cu reperul este nu cuvîntul găsit ca răspuns la sarcină, ci reperul însuși. Exemplul devine suportul reperului în acțiunile cu acesta. Dar nu sînt excluse nici situațiile în care obiect al operațiilor ulterioare exemplificării propriu-zise să devină și reperul, și exemplul.

— Reperul: afectuos, respectuos, virtuos. Sarcini: (a) de numit ființe care pot avea aceste însușiri; (b) de alcătuit cîte o propoziție cu fiecare grup constituit (numele de ființă și însușirea corespunzătoare); (c) de numit ființe de parte femeiască putînd avea însușirile date; (d) de scris fiecare grup constituit; (e) de explicat ortografia adjectivelor, comparîndu-le cu forma lor dintii; (f) de alcătuit cîte o propoziție cu fiecare grup constituit.

— Reperul: arămiu, cenușiu, rubiniu, stacojiu, vișiniu. Sarcini: (a) de găsit substantive nume de obiecte care pot avea însușirile date; (b) de alcătuit cîte o propoziție cu fiecare grup constituit; (c) de trecut substantivele din propoziții la plural și de explicat modificările apărute; (d) de găsit substantive feminine nume de obiecte care pot avea însușirile date; (e) de explicat ortografia

adjectivelor acordate; (f) de alcătuit câte o propoziție cu fiecare grup constituit; (g) de grupat formele folosite (arămiu-arămie-arămii).

— Reperul: farfurie, hîrtie, materie, pîrtie. Sarcini: (a) de găsit câte un adjectiv potrivit cu înțelesul fiecăruia dintre substantivele date și care să aibă aceeași terminație ca ele; (b) de explicat ortografia grupurilor constituite; (c) de alcătuit câte o propoziție cu fiecare grup, în care substantivul să fie articulat enclitic și să aibă funcție de subiect; (d) de explicat ortografia fiecărui grup; (e) de inversat locul cuvintelor în grup; (f) de explicat modificările apărute; (g) de trecut grupul la plural; (h) de explicat ortografia grupului; (i) de restabilit în această situație din urmă ordinea inițială a cuvintelor în grup; (j) de explicat modificările apărute.

3.2.3. În exemplificarea prin analogie reperul oferă modelul de acțiune. Exemplificarea constă deci, aici, în imitarea unui model, o dată sau de mai multe ori și presupune recunoașterea prealabilă a structurii modelului, care poate fi un cuvînt, un grup de cuvinte sau un enunț. Reperul oferă în situația de față o informație integrală, iar răspunsul la sarcină înseamnă a varia conținutul unor forme sau structuri stabile percepute.

Un mod de a exemplifica prin analogie este *lista deschisă*: capul de listă e modelul propus, materialul nu are titlu, iar elevul adaugă reperului un număr de cazuri concrete alcătuiind lista propriu-zisă (fie seria integrală sau o serie parțială nominalizată de o regulă particulară, fie un grup de fapte sau de cazuri-specie subordonate unei reguli generale). Cele mai multe materiale propuse în II A, § 3.1. pot fi folosite astfel, iar unele sînt prezentate chiar ca liste deschise. Iată modul de lucru.

— Modelul: broșă — broșa — broșe — broșei. Sarcini: (a) de recunoscut ce parte de vorbire s-a scris pe tablă și la ce forme este prezentată ea; (b) de diferențiat forma de nominativ-acuzativ sg. nearticulat hotărît de forma de genitiv-dativ sg. nearticulat hotărît (sau de plural nearticulat hotărît) și de raportat cazul particular la regulă (ă după ș în terminații); (c) de stabilit tipul de flexiune căruia îi aparține cuvîntul (casă — case, casa — casei); (d) de stabilit modul de formare a genitiv-dativului sg. articulat hotărît; (e) de găsit încă cinci substantive ilustrînd aceeași regulă și avînd același comportament gramatical.

— Modelul:

s-o văd (să o văd)	mi-aruncă (îmi aruncă)	bine-ai venit (bine ai venit)	trece-acum (trece acum)
-----------------------	---------------------------	----------------------------------	----------------------------

Sarcini: (a) de explicat situațiile în care e folosită liniuța de unire în materialul dat (desparte ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite: două cuvinte neaccentuate, un cuvânt neaccentuat și începutul vocalic al cuvântului accentuat următor, sfârșitul vocalic al unui cuvânt accentuat cu un cuvânt neaccentuat, sfârșitul vocalic al unui cuvânt accentuat cu începutul vocalic al cuvântului accentuat următor); (b) de adăugat cîte încă zece cazuri în fiecare coloană, corespunzătoare modelului dat (trebuie respectate situațiile de ortografie, nu clasele gramaticale ale cuvintelor; de exemplu, respectiv: *de-o oră*, *pe-aproape*, *aicea-n casă*, *ziua-ntreagă*; *a-l aduce* nu e corespunzător modelului din prima coloană, pentru că rostirea într-o silabă nu poate fi desființată); (c) de precizat care dintre formele paralele e preferabilă în limba literară.

Alt mod de a exemplifica prin analogie este construirea unui *enunț* cu structura reperului:

— Modelul: Piesa pe care am văzut-o m-a impresionat.

Sarcini: (a) identificarea modelului — analiza frazei și stabilirea structurii ei; (b) de alcătuit fraze cu structura celei analizate vorbind, pe rînd, despre: un prieten întîlnit, un dinte tratat, o minge primită în dar și o poezie învățată; (c) de explicat situațiile de ortografie create de genul substantivului înlocuit de pronumele relativ; (d) de refăcut frazele vorbind despre niște prieteni întîlniți, niște dinți tratați etc.; (e) de explicat situațiile de ortografie create de genul și de numărul substantivului înlocuit de pronumele relativ.

4. Compunerile cu temă de ortografie riscă să devină artificioase fără o relație firească între tema de redactare și cea de ortografie. Situațiile de exersare sînt asemănătoare cu cele prezentate la exemplificare: se poate redacta *liber*, realizînd o sarcină de ortografie cu caracter general — de folosit o clasă oarecare de ortografe, sau *în raport de repere* date, deci condiționat de un material concret propus (cf., în completare, *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, în *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, 1960, 186—189; I. Cîrlan, 1967). Cîteva exemple.

(a) Compunerii *libere*

— De descris o călătorie în circuit, prin țară, folosind substantive proprii simple și compuse — nume geografice. Sarcini de după redactare: (a) de motivat ortografia numelor geografice folosite; (b) de grupat numele geografice (simple și compuse, iar pe acestea din urmă, după felul în care sînt scrise cuvintele componente).

— De descris o grădină zoologică, în care numele animalelor să fie folosite cu predilecție la plural, cu funcție de subiect și de

complement direct. Sarcini de după redactare: (a) de explicat ortografia numelor de animale folosite — îndeosebi a substantivelor masculine; (b) de grupat substantivele din urmă după relația dintre pronunție și ortografie (*leii* — o categorie, *tigrii* — alta).

— De relatat pregătirile pentru o competiție sportivă, folosind verbe reflexive la perfectul compus. Sarcină de după redactare: de remarcat și de explicat situațiile de ortografie create.

(b) Compuneri cu repere date

— De alcătuit o scurtă dare de seamă asupra activității clasei dintr-o perioadă dată, folosind cuvintele: *așadar*, *cu toate că*, *de aceea*, *deoarece*, *în timp ce*, *pentru că*, *prin urmare*. Sarcini de după redactare: (a) de remarcat clasa gramaticală a cuvintelor date; (b) de motivat ortografia lor.

— De elaborat o compunere în care să se relateze la perfectul compus sfârșitul unei excursii, folosindu-se verbe reflexive: *a-și aminti*, *a se arăta*, *a se așeza*, *a se bucura*, *a se gândi*, *a se grăbi*, *a se minuna*, *a se pregăti*, *a se uita*, *a se urca*.

Este totuși preferabil să îngrădim cât mai puțin compunerile elevilor, să-i lăsăm să comunice spontan, dar să le cerem măcar periodic să-și supună scrisul, după redactare, unei investigații ortografice — eventual orientate de noi (§ 1.5.; cf. V, § 5.3.3.2.).

C. EXERCIȚIILE DE ORTOGRAFIE TRADIȚIONALE

(§§) 1. Tipurile. 2. Copierea. 3. Dictarea. 3.1. Condițiile dictării. 3.2. Pregătirea dictării. 3.2.1. Pregătirea directă. 3.2.2. Pregătirea indirectă, aluzivă. 3.3. Dictarea propriu-zisă. 3.4. Argumente în defavoarea și în favoarea dictării.

1. Exercițiile de ortografie tradiționale sînt copierea și dictarea. În descrierea lor vom încerca să sugerăm posibilități de adaptare a experienței școlare din alte părți la experiența noastră (din care amintim: *Metodica limbii române*, 1953, 125—138; C. G. Chiosa, 1955, 299—303 și 1964, 56—58; Fl. Ghinescu, 1966, 212—219; I. Berca și M. El. Ionescu Miciora, 1969, 279—286; C. Caroni, 1967, 165—166; Tr. Blajovici, Val. Bôțiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 9—43; LL, vol. 11, 1966, 515—529).

2. Copierea este în primul rînd un exercițiu motor folosit pentru formarea deprinderilor de scriere. Copierea e, în al doilea

rînd, un exercițiu necesar pentru a cunoaște ritmul de scriere al elevilor, dificultățile lor perceptive, tehnica lor de scriere (silabă de silabă, cuvînt de cuvînt, grupe de cuvinte de grupe de cuvinte). În interesul învățării ortografiei, copierea e folosită ca exercițiu independent sau ca activitate premergătoare unei dictări. Oricare ar fi destinația ei, copierea nu trebuie să surprindă pe elev prin nici o formă necunoscută lui: înainte de a fi copiat, textul se citește și se explorează ortografic, pentru ca elevul să scrie numai în cunoștință de cauză. În copiere nu se admit propriu-zis greșeli — iar de lucrul acesta copilul trebuie să fie pătruns. Atenția, voința de a scrie corect, respectul pentru formele corecte, indispensabile în achiziția ortografiei, se educă de la clasa I și a II-a prin astfel de exerciții, iar progresele ulterioare ale copilului pot fi compromise dacă el nu învață acum să copieze fără greșeli și ușor un text pe măsura lui (G. Lombardy, 1964, 141—142).

E posibil un exercițiu de copiere-dictare. Într-o variantă, citim o propoziție, un elev o reproduce, clasa o reține și o scrie, dar, dacă cineva are vreo ezitare, îi este îngăduit să deschidă cartea, să citească propoziția și să scrie după ce a închis manualul. În a doua variantă, textul, după ce e citit și discutat, este scris pe tablă; copiii scriu după dictare, făcînd efortul de a privi cît mai rar modelul (A. Souché, 1962, 143).

3. Dictarea este un exercițiu foarte pretențios. Nici o altă activitate aplicativă nu se întoarce împotriva ortografiei, cînd nu i se respectă cerințele, ca dictarea. De aceea, e preferabil să nu recurgem la ea dacă nu avem asigurate condițiile acțiunii ei pozitive.

3.1. Despre aceste condiții vom vorbi în continuare.

Poate cea mai importantă dintre ele este asigurarea unui climat afectiv favorabil. Dictarea nu e un exercițiu prea iubit de copii, care o privesc cu teamă, cunoscînd reacția profesorului la greșeli. Starea aceasta de tensiune psihică conferă adeseori fizionomie suspectă pînă și cuvintelor ușoare, provocînd greșeli-stranii, pe care copilul nu le săvîrșește în alte împrejurări (P. Burney, 1959, 67). E necesar de aceea ca orice exercițiu de ortografie, în primul rînd dictarea, să fie efectuat fără nici o teamă (J. Simon, 1954, 82); e nevoie să ne convingem pe noi mai întîi și să convingem pe elevi după aceea că dictarea nu este vinătoare de greșeli, să o acceptăm și noi, și copiii ca bilanț a ceea ce ei știu și, eventual, încă nu știu, bilanț care să-i ajute, să-i orienteze în eforturile lor viitoare. Fără un climat de comprehensiune, de încredere, de seninătate nu putem

evita eșecul (G. Lombardy, 1964, 128—129); copilul trebuie să simtă că nu dorim decât un lucru: să-l facem să progreseze (P. Burney, 1959, 67; V, § 4.2.). Disponibilitatea lui sufletească ar trebui să fie de așa natură, încât să poată întâmpina cuvântul pe care-l percepe auditiv cu interes și curiozitate, cu hotărîrea de a se confrunta deschis cu dificultatea care-l pune la încercare.

Dictarea este un exercițiu. Folosirea ei în scopul verificării nivelului de deprinderi ortografice este izolată și nu interesează capitolul acesta. Ca exercițiu de ortografie, dictarea nu inițiază formarea unei deprinderi și cu atât mai mult nu e singura activitate aplicativă la care recurgem în vederea formării deprinderilor ortografice (J. Pohl, 1960, 78; J. Repousseau, 1968, 63—64). Dictarea duce la achiziții de deprinderi numai dacă dificultățile ei au fost abordate un timp în alte genuri de exerciții, numai după ce copilul s-a deprins a le rezolva prin efort de înțelegere, de gândire, de memorie etc. (în funcție de natura faptelor) în alte forme de activitate aplicativă (P. Burney, 1959, 63; J. Barbas, 1966, 110). Prin urmare, dictarea trebuie să folosească reguli și cuvinte studiate și să reia exercițiile efectuate cu ele, încorporându-le într-un material care să pună în valoare și să facă să progreseze deprinderi în curs de formare (P. Burney, 1959, 63).

Dictarea se integrează în procesul organizat de cultivare a limbajului elevilor. Întrebuințarea ei nu poate fi nici întâmplătoare, nici independentă de modul de organizare a acestui proces. Fără o funcție determinată într-un sistem clar de activități, orientate către un obiectiv anumit, acțiunea ei pozitivă se apropie de zero, dacă nu se întoarce împotriva ortografiei (M. Rondeau, 1963; H. Niklas, 1964, 347). Ca atare, e necesar ca dictarea să aibă o temă strict delimitată — aplicarea unei anumite reguli — și ca tema ei unică să se subordoneze scopului concret al lecției din cadrul sistemului care realizează un capitol dat, o sarcină dată de cultivare a limbajului copiilor (G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 301; J. Barbas, 1966, 110; P. Gibert, 1970, 62).

Dictarea trebuie să fie un exercițiu pe măsura elevilor. Potrivit cu puterile lor alegem sau alcătuim textul — inteligibil, fără nici un echivoc. În funcție de ei gradăm numărul și nivelul dificultăților aceleiași teme de la o clasă la alta și în aceeași clasă de la un moment la altul. (I. Manliu, 1896, 199; P. I. Papadopol, 1930, 10.) În funcție de stabilitatea atenției lor hotărîm, tot progresiv, dimensiunile materialului de dictat. În raport de viteza lor de scriere reglăm ritmul dictării (J. Simon, 1954, 99). În raport de posibilitățile lor alegem forma concretă de dictare și modalitățile de integrare a acesteia în alte activități aplicative din cursul orei.

Nici dictarea nu trebuie să surprindă pe elevi (P. I. Papadopol, 1930, 110). Obligația de a o întrebuința spre capătul unui lanț de exerciții consacrate aceleiași deprinderi nu ne dispensează de o pregătire specială pentru exercițiul dat, pregătire variind tot în funcție de posibilitățile elevilor (§ 3.2.).

Orice dictare se cere corectată imediat. Modul de corectare variază și el, în mare măsură, tot după posibilitățile copiilor.

Nu putem folosi nici un singur mod de pregătire a dictării, nici un singur fel de a o corecta și nici un singur procedeu de a dicta materialul asupra căruia ne-am oprit (§ 3.3.). Variația condițiilor de executare a acțiunii concomitentă cu menținerea sarcinii este o lege a exercițiului. Lipsa de interes și, prin aceasta, randamentul slab al dictării sînt produse și de monotonia întrebuințării ei stereotipe.

Nu e firesc să alegem materialul de dictat dintr-un singur stil al limbii, din stilul beletristic, așa cum procedăm tradițional. Acesta este ultimul stil funcțional al limbii la care copilul devenit om matur va recurge în trebuințele lui de comunicare (§ 3.3.).

3.2. Rareori contestată (R. Thimonnier, 1967, 143—144), pregătirea dictării e fără îndoială necesară. Motivația ei psihopedagogică principală vine din cerința de a evita ca elevii să scrie forme greșite (P. Burney, 1959, 65). Pregătirea e utilă însă și pentru a stimula atenția voluntară reclamată de dictare (A. Souché, 1962, 146), pentru a concentra atenția asupra dificultăților materialului, pentru a educa intuiția ortografică, priceperea de a stabili analogii și diferențieri, pentru a invita la reflectare pe tema ortografică dată — cînd aceasta are nevoie de reflectare (G. Lombardy, 1964, 124). Pregătirea, s-a spus, e o activitate în care ingeniozitatea, experiența, tehnica profesională și dorința de înnoire a procedeelor se pot manifesta bogat și fructuos (*Ibid.*, 125).

3.2.1. La clasa a II-a și a III-a se pregătește direct materialul de dictat — un text mic sau cîteva propoziții izolate. Materialul este scris pe tablă, citit de mai mulți elevi și explicat cuvînt de cuvînt — prin regulă, cînd e cunoscută, sau situațional pur și simplu. De obicei, această pregătire e urmată de copierea textului sau măcar de transcrierea unor cuvinte sau grupuri de cuvinte mai grele. Din textul de pe tablă ori rămîn numai cîteva cuvinte grele — la clasa a II-a, ori se șterg tocmai pasajele cu dificultăți ortografice — la clasa a III-a (J. Ledoux, 1963, 34).

Din clasa a IV-a tehnica de pregătire se diversifică. O explicație directă și integrală a materialului nu mai este totdeauna recomandabilă. În genere, de la această vîrstă pregătirea n-ar trebui

să fie exagerată, n-ar trebui să fie atât de mare încât să transforme dictarea într-un exercițiu de memorie (J. Barbas, 1966, 110; R. Thi-monnier, 1967, 143). A scrie textul pe tablă, a-i examina formele una câte una, a copia multe dintre ele pe maculator, a le rosti pe acestea și pe altele de trei-patru ori etc. și a repeta apoi toate explicațiile înseamnă pînă la urmă nu a transcrie textul după auz, ci a-l «copia» mecanic din memorie. O asemenea pregătire poate să nu fie lipsită de utilitate — și e necesară la clasele mici, dar nu mai îngăduie copilului de peste zece ani să intervină activ și fecund în exercițiu, să-și ia răspunderea alegerii variantei corecte, să-și pună la contribuție reflexele achiziționate (F. Gaillard, 1963, 28; G. Lombardy, 1964, 124; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 30; J. Barbas, 1966, 111). Dacă în pregătire nu e suficient ca materialul să fie doar văzut, citit în gînd sau cu voce tare și eventual chiar copiat, ci e necesar să determinăm o anumită activitate perceptivă, de explorare ortografică a textului și de analiză a mesajelor, s-ar cere ca aceste operații să funcționeze și în cursul dictării, să nu le istovim odată cu pregătirea (A. Souché, 1962, 146; F. Gaillard, 1963, 28). Oricum, pare neindicat să reducem la minimum efortul elevilor mai mari și să revenim laborios asupra faptelor achiziționate (A. Souché, 1962, 146), să demontăm reflexe constituite. Ar trebui să explicăm numai ceea ce copilul nu poate descoperi singur, să adaptăm explicarea la nivelul clasei și, în timp, la progresele ei (A. Souché, 1962, 146; G. Lombardy, 1964, 124).

Cînd se consideră că regula de aplicat n-a fost suficient în-tărită prin exerciții anterioare — situație în genere de nedorit — pregătirea poate avea în vedere *chiar materialul* care urmează să fie dictat.

În mod curent, acest gen de pregătire se realizează prin activități de explorare ortografică a materialului, în dialog cu clasa. Materialul, de exemplu, e citit de profesor fără să fie scris pe tablă. Dificultățile lui sînt relevate pe rînd, confruntate cu știința elevilor despre regula particularizată în ele, motivate, comparate, diferențiate și integrate în șiruri de cazuri la care se aplică aceeași regulă. Copiii sînt invitați să pună întrebări, să-și spună deschis nedumeririle, să arate ce le-a rămas încă neclar (G. Lombardy, 1964, 126—127; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 300; J. Barbas, 1966, 111).

Elevii mai mari se pot pregăti și singuri, după cîteva indicații ale profesorului sau fără nici o sugestie. În primul caz, după explorarea personală a materialului, ei sînt întrebați ce li s-a părut greu și li se oferă în consecință mijloacele indirecte de rezolvare: regula, un model cunoscut, capitolul teoretic care oferă soluția ortografică etc. (G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 300). Sau se poate

spune elevilor, la început, asupra cărei categorii de fapte să-și oprească atenția și li se pot sugera câteva exerciții prin care să-și fixeze grafiile dificile. Copilul poate primi materialul împreună cu un chestionar care-l obligă să întreprindă singur investigațiile ortografice necesare, să lucreze cu materialul îndeosebi spre a-i justifica ortografia (G. Lombardy, 1964, 126—127). Iată câteva exemple:

(a) Pregătire directă în dialog cu clasa

— Material (fragment): „Supărarea curcanului îl speria ca o furtună; se-*nnoura* curcanul în pene — el fugea în cerdac“ (I. Teodoreanu, *Ulița copilăriei*; după Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 127).

— Explorarea ortografică. E vorba de relatarea unor fapte la trecut. Să identificăm acțiunile. (...) Deci *speria*, *se-*nnoura**, *fugea*. Ați recunoscut formele de trecut? (...) Fiecare dintre aceste trei verbe prezintă câte o dificultate de ortografie, dar ne interesează în-
tâi scrierea imperfectului. Din *acest* punct de vedere, care dintre cele trei cuvinte nu prezintă nici o greutate în scriere? (...) De ce? (...) Ce verb aparține aceleiași conjugări ca *a se *innoura**? (...) Să judecăm de ce *speria* e mai greu de scris decât *innoura*. Să spunem rădăcina acestuia din urmă. (...) Să spunem și rădăcina celui alt (...). Vă dați seama acum de unde vine greutatea? (...) Să spunem două substantive asemănătoare în privința terminațiilor cu verbele noastre. Primele exemple vi le dau eu: *nora* și *aria*. (...) Ați recunoscut regula pe care va trebui s-o aplicați la verbul *speria*? (...) Să spunem încă cinci verbe care se scriu ca *speria*. (...) Să trecem la ultimul verb din text. De ce conjugare e? (...) Înlocuiți-l în text cu *a veni*. Vă recitesc fraza. (...) Care este terminația verbului nou la imperfect persoana a III-a sg.? (...) Cu ce terminație veți scrie deci și verbul *a fugi* la aceeași formă? (...) Mai aveți vreun argument pentru a justifica această formă? (...) Atunci să găsim un substantiv asemănător în privința terminației cu verbul nostru. Primul exemplu vi-l dau eu: *cangea*. (...). Să spunem substantivul nearticulat enclitic (...). Să spunem verbul *a fugi* la o formă asemănătoare în privința terminației cu *minge*, *cange*. (...) Deci *fugea/fuge*, ca *mingea-minge*. V-ați amintit argumentul în plus care justifică scrierea formei *fugea* cu aceeași terminație ca aceea a formei *venea*? (...). Am afirmat că verbul *se-*nnoura** nu prezintă dificultăți de scriere a formei imperfectului și lucrul acesta l-am lămurit. Totuși, cuvântul în sine poate pune la încercare știința voastră de scriere corectă. Vă dați seama prin ce? (...) Să spunem alte cinci verbe formate la fel. Primul exemplu vi-l dau eu: *innegura* = *în* + *negură*; de la *noapte*? (...) de la *nod*? (...) etc.

(b) *Pregătire directă individuală sau în grupuri, orientată de profesor*

— Material. Să nu te sperii: cu părinții voi vorbi eu. Tu să fii în dreptul porții. Să nu întârzi, să vii la timp! Când vei auzi cîinii, eu voi fi la capătul cărării. Să intri, să te apropii și să te ții după mine. Vecinii au aflat, dar nu fi îngrijorat! Știi că părinții sînt înțelegători. Să-ți împrăștii teama și să le spui cinstit totul. Nu te sfii! Mai tare le sfîșii inima cu o minciună.

Prima variantă.

— În următoarele cincisprezece minute citiți textul, identificați dificultățile lui de ortografie și de punctuație și găsiți justificarea felului cum se scriu faptele care v-au atras atenția. Puteți folosi manualul și notițele. (După scurgerea timpului) — Ce v-a rămas nelămurit? (...) Nu există nici o greșală în text: *să fii* și *nu fi* (îngrijorat)! sînt fapte diferite. Forma *fi* din *nu fi!* mai apare o dată în text. S-o găsim. (...). De ce (voi) *fi* și (nu) *fi!* se scriu la fel? (...) De ce prima formă verbală nu v-a dat de gîndit? (...) De ce a doua provoacă nedumeriri? (...) Spuneți imperativul pozitiv al verbului. (...) Să-l comparăm cu imperativul negativ. (...) Cum se construiește imperativul negativ în limba română? (...) Prin urmare *fii!* să *fii* sînt alte forme verbale decît *nu fi!* Încercați să descoperiți și unde cade accentul în *fii!* *să fii!* *nu fi!* (...) Deci la imperativul negativ forma *fi* este neaccentuată. Aceeași formă de infinitiv este însă accentuată în *voi fi*, cînd intră în alcătuirea viitorului. În concluzie, să scriem formele cu *-i*: *a fi*, *voi fi*, *nu fi!* Ce reprezintă acest *-i*? (...) Să scriem și formele cu *-ii*: *fii* (bun)! *să fii* (bun)! Ce reprezintă al doilea *i*? (...)

A doua variantă.

— Ce dificultăți credeți că veți întâmpina în scrierea după dictare a acestui text? (...) Aveți într-adevăr mai multe categorii de cuvinte cu terminația *-ii* sau *-i*. Reflectați pe rînd la ele. Vă voi ajuta eu. În prima categorie se află cinci verbe de conjugarea I cu infinitivul în *-a* după *i* vocală. Identificați-le și scrieți-le la indicativ prezent și la conjunctiv prezent. (...) Ați terminat. Observați și justificați-vă felul în care se scriu aceste forme. Trebuie să le analizați, să izolați rădăcina de terminație și să comparați pronunția cu regula de scriere. (...) Ați terminat. Comparați pers. a II-a sg. a acestor verbe cu aceeași persoană a verbului *a intra*, din text. Încercați să înțelegeți de unde vine deosebirea de scriere și de pronunțare. Trebuie să procedați tot ca mai sus, să deosebiți rădăcina de terminație. (...) Ați terminat. Altă categorie de cuvinte dificile e alcătuită din verbe de conjugarea a IV-a cu infinitivul în *-i* după consoană și care în text sînt scrise cu *-ii*. Identificați-le și anali-

zați-le morfologic. (...) Comparați-le cu verbul *a ține* la forma din text și trageți singuri concluzia asupra scrierii tuturor. (...) Ați terminat. Patru verbe de conjugarea a IV-a, tot cu infinitivul în *-i* după consoană, sînt scrise în text cu *-i*. Căutați-le și aflați de ce se scriu astfel. (...) Unul dintre aceste verbe apare în text cu două forme pentru a comunica aproximativ aceeași idee — un îndemn. Descoperiți-l și găsiți motivul scrierii lui diferite. (...). Ați terminat. În text mai există un verb de conjugarea a IV-a cu formă de infinitiv, dar scris cu *-ii*. Identificați-l și explicați-i scrierea în raport cu celelalte verbe din text de aceeași conjugare și avînd tot formă de infinitiv. Procedați ca mai înainte, izolînd, la toate, rădăcina de terminația infinitivului. (...) Ați terminat. Toate categoriile de cuvinte la care v-ați oprit pînă acum au două însușiri comune: sînt verbe, iar formele lor în *-i* și în *-ii* se scriu așa cum se rostesc. Le vom opune alte cuvinte, care în text sînt scrise cu *-ii*, dar pe care le rostim de obicei numai cu un *-i* vocalic, silabic. Descoperiți-le și explicați-vă motivul gramatical al felului în care sînt scrise. Trebuie să procedați așa cum ați învățat, adică motivul gramatical să fie el însuși susținut de anumite argumente. (...)

3.2.2. Dacă regula sau regulile înrudite de aplicat au fost suficient întărite, se evită explicarea directă a materialului. Posibilitățile de pregătire **indirectă, aluzivă** sînt foarte variate și sugestiile următoare ar putea fi considerate doar un cap de listă.

Se prezintă spre investigare ortografică un material în ansamblu diferit de cel ce se va dicta, dar conținînd același tip de dificultăți (R. Parisse, 1963), sau chiar aceleași forme, aceleași fapte concrete. În ultimul caz, copilul transcrie după dictare formele explicate, în contexte noi; în primul, el acționează prin raționament analogic, efortul de integrare a faptelor explicate în alte contexte fiind, evident, mai mare.

Cînd materialul din pregătire e diferit în ansamblu de cel din dictare, dar conține același tip de dificultăți, sprijinul poate fi gradat: (a) copiii sînt avertizați că fiecare fapt care urmează să fie explicat apare modificat în dictare; (b) după explicarea formelor dificile se atrage doar atenția asupra pasajelor mai mari în care vor apărea modificări în dictare; (c) dificultățile se lămuresc fără a avertiza în nici un fel pe copii asupra modificărilor din materialul de dictat (J. Ledoux, 1963).

Se procedează și astfel: (a) dificultățile se elucidează prin cîteva exerciții structurale; (b) copiii primesc policopiat materialul de dictat din care au fost omise cuvintele sau grupurile de cuvinte asupra cărora s-au fixat exercițiile anterioare; (c) după completarea

omisiunilor foile se strâng și se dictează materialul întregit (P. Gilbert, 1970, 62). Ș.a.m.d.

Cîteva exemple de pregătire indirectă.

— Materialul dictării (fragment): „Ia-ți concediu, du-te la băi: distrează-te...” (Pavel Dan, *Scrieri alese*; după Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 141).

Prima variantă.

— Materialul pregătirii (fragment): „— Luați-vă concediu, duceți-vă la băi: distrați-vă...” (text nescris pe tablă).

Pregătire în dialog cu clasa. — Textul cuprinde o situație de vorbire obișnuită, de dialog: cineva se adresează cuiva. De unde știm acest lucru? (...) Indiciul este într-adevăr forma verbelor. Ce comunică de fapt vorbitorul? (...) Așa e: comunicarea lui conține trei sfaturi. Cui le adresează? (...) De unde știm că e vorba de mai multe persoane? (...) Evident, tot din forma verbelor. Dar cred că trebuie să adîncim constatarea această. Care sînt cele trei sfaturi? (...) Prin urmare ascultătorii sînt îndemnați de vorbitor să facă trei acțiuni. Pe cine privesc toate aceste trei acțiuni, la cine se referă ele sau care e obiectul lor? (...). De unde știm că toate se referă la ascultători, adică tocmai la aceia care sînt sfătuiți să le dea curs? (...) Iată de ce trebuie să completăm constatarea de mai înainte. Dacă forma verbelor arată cui se adresează vorbitorul, forma pronumelor ne spune pe cine privește fiecare dintre acțiunile pe care vorbitorul le sugerează ascultătorilor. Ultimele două acțiuni pot fi făcute de ascultători, dar să privească pe altcineva, nu tot pe ascultători. Să presupunem că e vorba, în acest sens, de o singură persoană de sex bărbătesc. Ce formă va căpăta comunicarea vorbitorului? („Luați-vă concediu, duceți-l la băi, distrați-l!”). Ce cuvinte au rămas neschimbate? (...). Imperativele *duceți!* și *distrați!* trebuiau să fie păstrate, pentru a menține caracterul comunicării — de sfat, de îndemn și pentru a arăta numărul celor care urmează să facă acțiunea. Ce cuvinte s-au schimbat? (...) De ce pronumele reflexive au devenit pronume personale? (...) Să presupunem acum că cele două acțiuni privesc mai multe persoane de sex bărbătesc. Ce formă va căpăta comunicarea vorbitorului? (...) Să observăm din nou ce s-a păstrat și ce s-a schimbat și să justificăm schimbarea. (...) Să presupunem că cele două acțiuni privesc o singură persoană de sex femeiesc. Ce formă va căpăta comunicarea vorbitorului? (...) Ș.a.m.d. Să scriem ultimele două verbe în toate situațiile găsite. (*duceți-vă! duceți-l! duceți-i! duceți-o! duceți-le!* etc.). Cum justificați întrebuintărea liniutei de unire? (...) Să grupăm aceste cazuri în două categorii: în prima, să adunăm situațiile în care pronumele se rostește într-o silabă cu sfîrșitul vocalic al verbului la imperativ; în a doua, situa-

țiile în care o asemenea contopire într-o silabă nu se produce (...). Acum puteți explica întrebuintarea liniuței de unire? Pentru situațiile din urmă trebuie să luați în considerare următoarele fapte: imperativul este accentuat, iar pronumele, neaccentuat, are o anumită poziție față de imperativ, față de cuvântul accentuat de care depinde gramatical. Vă dau un exemplu cu două verbe la imperativ, ca să găsiți mai ușor răspunsul din compararea lor: „Duceți-vă și vă plimbați!” (...). Acum e bine. În textul pe care-l veți scrie după dictare veți întâlni forme asemănătoare cu cele analizate.

Pregătire individuală sau în grupuri orientată de profesor

— Ca să ajungeți la descoperirea și la rezolvarea dificultăților de ortografie din această frază trebuie să înțelegeți întâi comunicarea. Observați ce persoană gramaticală face comunicarea și ce persoană gramaticală o primește. (...) Stabiliți conținutul și scopul comunicării și, prin aceasta, natura propozițiilor și modul fiecărui verb-predicat. (...) Stabiliți pe cine privesc acțiunile exprimate de verbele-predicat și din ce rezultă aceasta. (...) Ș.a.m.d.

A doua variantă.

— Materialul pregătirii (fragment): „Cumpără-ți un rucsac, pregătește-te de drum și bucură-te de vacanță!”.

Pregătirea, în dialog cu clasa, în grupuri sau individuală, se desfășoară ca mai sus, cu deosebiri cerute de forma diferită a verbelor și a pronumelor reflexive. În raport cu textul de dictat, pronumele sînt de data aceasta aceleași, imperativele se află tot la singular, numai comunicarea e alta, numai contextul formelor gramaticale identice este altul.

În cazuri în care dificultatea deosebită a unei reguli sau situații de ortografie nu este învinsă prin exerciții anterioare, se acordă pregătirii o oră întreagă, în care se rezolvă exerciții premergătoare variate și insistente (R. Séramy, 1963, 29) sau se continuă pregătirea în a doua oră printr-un exercițiu de dictare mai puțin pretențios, dictarea materialului la nivelul real al dificultății date urmînd abia în a treia oră (L. N. Lesoghina, 1961). În genere, se consideră că dictarea n-ar trebui să vină imediat după pregătire, că măcar în împrejurări mai grele ea ar trebui să fie separată de pregătire printr-un timp de «digerare» a formelor explicate (G. Lombardy, 1964, 135; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 301).

3.3. În formele ei tradiționale, dictarea este invariabil *continuuă și pasivă*. În cazul transcrierii integrale, profesorul citește materialul de trei ori: o dată cursiv, pentru ca elevii să ia cunoștință de conținutul și, eventual, de dificultățile materialului, a doua oară pe grupe de cuvinte, propoziții, fraze — după clasă, pentru tran-

scriere (dicteul propriu-zis), iar a treia oară, tot cursiv, pentru controlul materialului transcris. În cazul transcrierii **selective** procedeul este asemănător, deosebirea față de prima formă constînd în faptul că elevii notează din materialul dictat numai cuvintele sau grupele de cuvinte cerute de sarcină. Așa-numita «autodictare» este transcrierea, de obicei integrală, a unui material memorat; iar «dictarea liberă» este reproducerea, condiționată ortografic, a unui text cunoscut, analizat, care se recitește pe fragmente, cu pauze mari între un fragment și altul pentru ca elevii să aibă timp de scris, obligația acestora fiind de a folosi în reproducere faptele de ortografie indicate în sarcină și descoperite de ei în lectura profesorului.

Pot fi folosite ca *material* de dictare texte, pasaje desprinse din texte în diferite stiluri ale limbii sau chiar cuvinte ori grupuri de cuvinte izolate. Existența unei culegeri de texte (Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969) simplifică oarecum munca. Deoarece însă materialul pe care ni-l oferă această culegere ține, cu cîteva rare excepții, de stilul beletristic, s-ar cere să-l completăm cu texte în limba normată actuală, în stilul științific, eventual și în stilul publicistic ori administrativ. Este necesar să folosim și manualul de istorie, de geografie, de fizică, de chimie, de biologie etc., adaptîndu-le la nevoile noastre, pentru că acestea, împreună cu o scrisoare, cu o dare de seamă, cu un raport de activitate etc., sînt oricum mai apropiate ca situații și ca limbaj de trebuințele copilului și ale omului în societate decît formele și limbajul operei literare, al poeziei mai ales¹.

O schimbare de atitudine ar fi utilă și față de dictarea însăși. Propunem în continuare cîteva forme care ar putea înviora practica tradițională.

Dictarea continuă poate fi activată de un *comentariu oral*; un copil sincronizează transcrierea pasajului auzit cu relatarea orală a operației prin care rezolvă o dificultate de ortografie întîlnită. E vorba de „gîndirea cu voce tare” a lui Ed. Claparède, metodă ingenioasă de analiză a actelor de inteligență (J. Piaget, B. Inhelder, 1963/b, 113), adaptată la nevoile școlii. Comentîndu-și acțiunea, copilul indică schema de operație după care urmează să se desfășoare procesul de gîndire al clasei întregi. De exemplu, primind informația „Nu m-ai înțeles”, copilul comentează: „Nu — nu prezintă difi-

¹ Prezintă utilitate demonstrativă, descriptivă, nu însă și practică, folosirea de texte cuprinzînd forme fără circulație în limba literară actuală, pe care elevii, ca și oamenii maturi, nu le folosesc niciodată în scris; de exemplu: de *mi-ți* întreba, *i-oi* da, *rămînere-aș*, *vedea-vei*, *aflat-au*, *spusu-mi-s-a*, *fruntea-ți*.

cultăți; *m-ai înțeles pe mine*, deci în *m-ai* sînt două cuvinte, *m*, care înseamnă *pe mine* și *ai* care ține de *înțeles*: *ai înțeles*, *ați înțeles* etc.; scriu *m* liniuță *ai* pentru că sînt două cuvinte rostite într-o silabă" (eventual și: „primul — pronume, al doilea — auxiliar“) ș.a.m.d. Profesorul acomodează ritmul comentariului la ritmul de gîndire și de scriere al clasei și schimbă din cînd în cînd comentatorul — recrutat un timp numai dintre elevii buni (Eug. Novicicov, 1962, 74—78; G. Ferrand, 1963 36; G. Munteanu, 1964, 110; Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 32).

Dacă pregătirea a avut ca obiect textul scris pe tablă, se poate recurge la un gen aparte de «autodictare»: copiii citesc în gînd de mai multe ori primul enunț (nu prea lung); citiva îl citesc și cu voce tare; enunțul este apoi șters și copiii sînt invitați să-l scrie din memorie; așa se procedează pînă la sfîrșit (G. Lombardy, 1964, 147).

Un soi de dictare «fulger», scurtă și expeditivă, este folosită în unele școli la începutul sau la sfîrșitul lecției de limbă pentru fapte de ortografie frecvente, dificile și pregătite indirect de alte activități aplicative, mai consistente (*Deutschunterricht*, 1961, 121—122; A. Richter, 1964, 675—676; H. Niklas, 1964, 348—349; Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 32).

Nefolosită în școala noastră, dictarea *înteruptă* e totuși utilă pentru reeducarea ortografiei în clase vitregite, rămase din motive diverse sub vîrsta ortografică normală.

Înteruperea poate avea drept scop numai să *atrage atenția* în cursul dictării asupra situațiilor grele de ortografie din material. Pentru aceasta se folosește de obicei un cod, un mod de semnalizare, de prevenire: o lovitură cu creionul în catedră, o modificare de intensitate a vocii sînt suficiente (A. Massat, 1958, 49; G. Ferrand, 1963, 36; L. Hahn, 1963). Fără abuz, copiii ajung prin acest gen de dictare nu la ritmarea disciplinei spiritului lor după metronom (v. G. Lombardy, 1964, 153), ci la obișnuința de a-și concentra atenția asupra dificultăților din text și de a-și mobiliza spontan forțele intelectuale pentru rezolvarea lor. Cînd etapa critică din viața clasei a fost depășită, exercițiul nu mai este indicat.

Înteruperea lasă loc alteori unei *pregătiri concomitente* cu dictarea. După citirea primului enunț, de exemplu, profesorul intervine și provoacă o dispută asupra situației sau situațiilor de ortografie întîlnite, în cadrul căreia nu se dă propriu-zis soluția, ci se stabilesc regula, motivația ei, un caz analog, etimonul etc. (É. Bonnemort, 1963, 31) sau sugerează el raționamentul de efectuat (G. Lombardy, 1964, 152).

În genere, nici forma de pregătire, nici felul concret de a o realiza nu se pot stabili aprioric. Exemplele pe care le-am dat sînt

foarte relative, pentru că au în vedere o clasă abstractă; rostul lor este să sugereze tehnici de lucru, nu soluții. Pentru acestea din urmă este necesar să luăm în considerare condiția elevilor cu care lucrăm și, în funcție de ea, să găsim un echilibru între ortografia impusă fără explicații, aplicarea îndrumată de noi a regulilor de folosit, redescoperirea personală, înainte de dictare, a regulilor de aplicat și efortul pe care fiecare elev trebuie să-l depună în timpul dictării (G. Lombardy, 1964, 156). E firesc apoi să gândim pregătirea nu numai în legătură nemijlocită cu formele din material, ci și ca tip de procedeu pentru rezolvarea dificultăților de același gen, atunci când acestea vor apărea în scrisul spontan al elevilor. Mizăm și aici pe un transfer al exercițiilor, presupunând că elevul va fi antrenat să reacționeze la fel în împrejurări asemănătoare, când însă nu va mai fi avizat asupra dificultăților pe care scrisul său spontan le va întâmpina. Iar mijloacele noastre de ajutor și măsura intervenției noastre se vor reduce oricum treptat și progresiv, pînă la deplina autonomie a copilului, pînă când reflexul ortografic se va fi substituit reflectării și memorării conștiente (G. Lombardy, 1964, 152—153)¹.

3.4. Dictarea e un exercițiu discutat și, uneori, discutabil.

De pe poziții limită a fost condamnată fără rezerve (cf. I. Manliu, 1896, 207; J. Payot, 1904, 245; A. Massat, 1958 etc.). Dictarea, s-a spus, e un exercițiu artificial, care cere un gen de atenție neobișnuit în împrejurările normale de scriere. De aceea, copiii stăpîni pe ei își dublează vigilența în cursul dictării și reușesc să evite greșeli pe care le fac în mod curent în scrisul lor spontan (R. Chabot, 1959, 7; É. Steinbach, 1963, 31). Alții, emotivi, din cauza tensiunii psihice excepționale — incompatibile cu fixarea atenției și cu disponibilitatea psihică la efortul de reflectare — sau din cauza ritmului alert al transcrierii după dictare, incompatibil cu timpul de reflectare cerut de unele pasaje ale textului, comit în dictare greșeli pe care nu le săvîrșesc niciodată sau măcar de obicei în scrisul lor spontan (J. Simon, 1954, 99; S. Brunet, 1958, 51; É. Steinbach, 1963, 31; G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 298). Ca atare, rezultatul unei dictări n-ar măsura de fapt nivelul și valoarea unei clase la ortografie, pentru aceasta trebuind să luăm în considerare numai sau în primul rînd scrisul spontan al elevilor (A. Massat, 1958, 48; É. Steinbach, 1963, 31; G. Lombardy, 1964, 116). Asemenea reproșuri sau rezerve nu pot fi trecute cu vederea. Dictarea nu este un exercițiu perfect. Dar ceea ce o face mai ales discutabilă e tehnica stereotipă. I-am putea ridica eficacitatea și, prin aceasta, prestigiul, folosind-o corespunzător cu cerințele expuse mai sus (§ 3.1.).

¹ Pentru corectarea dictărilor: V, § 5.3.3.2.

Scrisul spontan al elevilor se refuză unui antrenament sistematic pe reguli și situații de ortografie. Celelalte forme de exerciții se constituie ca învățare specială a grafiilor izolate sau în contexte minimale, doza lor de artificialitate în raport cu comunicările scrise spontane fiind oricum mai mare decât a dictării de texte, care e mai naturală, deoarece tipurile de grafii vizate sînt prezentate în condiții contextuale mai apropiate totuși de practica scrierii obișnuite (P. Burney, 1959, 62). Nu putem minimaliza nici importanța deprinderii de transcriere imediată a unei comunicări percepute auditiv sau chiar a unor cuvinte izolate în aceeași condiție: notițele, însemnările de la un curs, de la o conferință, consemnarea unei comunicări telefonice etc. au totuși mai multe puncte de contact cu dictarea decât cu restul exercițiilor de ortografie. Întrebuințată fără exces și fără rigiditate, dictarea e un exercițiu util și chiar necesar.

D. EXERCITIUL DE EDUCARE A AUZULUI ȘI A PRONUNȚIEI

(§§) 1. Natura și obiectivele exercițiului. 2. Limitele lui. 3. Principalele situații rezistente la educarea pronunției. 4. Tehnica exercițiului.

1. Exercițiul de educare a auzului și a pronunției se folosește în interesul ortografiei atunci cînd regula de ortografie concordă cu norma ortoepică. El își poate propune *prevenirea* unor pronunții greșite¹ sau *corectarea* pronunției neliterare intrate ca atare în deprinderi.

În prima situație, obiectul exercițiului este orice cuvînt nou pe care-l învață elevii și care se scrie așa cum se pronunță literar. Cînd află că *enorm* înseamnă „foarte mare“, copilul trebuie și să-i perceapă corect inițială, să distingă după auz pe *enorm* de *iepure* și să le pronunțe pe amîndouă corespunzător.

În a doua situație, obiectul exercițiului este orice pronunție regională (ușe, coaje, afișem, aranjem, țigare, pă, sară, ieșan, clujan, loș etc.) sau semicultă (petagog, conrput, pîine intermedială etc.). Exercițiul corectiv urmărește să facă pe copil conștient de deosebirea dintre pronunția lui și modelul literar și să-i formeze deprinderi de pronunțare conforme cu modelul. Pronunția corectă nu se dobînde

¹ Educarea pronunției ar trebui începută din grădinița de copii. Oricum, în școala primară învățarea ortografiei s-ar cere completată de studierea sistematică a regulilor ortoepice (cf. R. Thimonnier, 1967, 304).

dește totdeauna dintr-o dată, prin simpla imitare a modelului (așa cum s-ar întâmpla în cazul *ușă* pentru regionalul *ușe*); uneori e nevoie să modificăm tipul de articulație, să desființăm, de exemplu, palatizarea în cazuri ca *dial*, *miargă*, *tiamă*. Pe de altă parte, faptul de a putea pronunța corect un cuvânt reacționând în prezența unui stimul, imitând, nu echivalează cu a avea deprinderea de a pronunța corect oricând cuvântul respectiv și cuvintele cu aceeași normă fonică. Perfecționarea și stabilizarea pronunției se produc ca urmare a experienței acțiunii repetate, în cadrul căreia se stabilește un raport de interacțiune între acceptorul acțiunii și componentele efectorii. Acțiunea se apropie treptat de model datorită corectării ei permanente de către acceptor, care îndeplinește rolul unui fel de program despre ce și despre felul cum trebuie să se facă, program proiectat mintal și pregătit în prealabil, odată cu înțelegerea modelului. Procesul este complicat și ne mulțumim aici cu o schemă ușor de înțeles. Existența imaginii modelului în acceptor face ca sistemul nervos central, care primește prin aferență inversă informații despre felul cum efectorii execută reacția, să poată comanda eventuale modificări efectorului, în funcție de corespondența sau necorespondența dintre pronunție și programul ei din acceptor. Prin acceptor și aferență inversă devine posibilă autoreglarea acțiunii (în cazul nostru, a unor pronunții) pînă la dispariția decalajului dintre aceasta și model (pentru acceptorul acțiunii și pentru aferența inversă: P. K. Anohin, 1963; Gh. Zapan, P. Popescu-Neveanu, 1963, 520—522; V. Bunesco, 1968, 26, 28 și 1969; I. Chircev, I. Radu, 1966, 408—409; V. Mare, 1967, 26—27; I. Radu, 1969, 48—54).

2. Dacă pronunția semicultă poate și trebuie să fie corectată, cea regională este educabilă doar în anumite limite și nu putem spera să realizăm deprinderi ortografice în zona aceasta numai prin conformarea pronunției cu norma ortoepică. E mai greu să aducem rostirea individuală la nivelul celei literare, decît să conformăm direct scrisul elevilor cu normele ortoepice (I. Iordan, 1956, 210). Ceea ce înseamnă că trebuie să impunem elevilor reguli de ortografie adeseori în dezacord cu pronunția lor, chiar dacă ele concordă cu normele ortoepice. În concluzie, educarea pronunției și formarea deprinderilor ortografice conforme cu pronunția literară nu se pot totdeauna corela. Sprijinul pronunției trebuie înlocuit, în situații rebele, prin învățarea regulii, prin alte genuri de exerciții și prin practica scrierii.

Educarea auzului și educarea pronunției dau și ele rezultate a căror corelare e slabă. Un om poate să-și dea seama că pronunță

neliterar, să perceapă distinct pronunția literară, fără ca prin aceasta să-și poată depăși deprinderile articulatorii formate în prima copilărie, ca urmare a acțiunii mediului în care s-a născut și a crescut. Un vorbitor din partea de sus a Moldovei, trecut prin școală, nu scrie „șini șeri nu peri, da' niși numi bun nu ari“, deși rostește aproximativ așa și deși e conștient că felul cum scrie nu reprezintă felul cum vorbește el cu adevărat; însă e probabil să scrie *ieșan, roșățā*, așa cum pronunță. Nu știm cât din modul personal de pronunțare este simțit de vorbitor ca neliterar și deci nu e notat în scris și cât interferează ortografia. Raportul acesta este influențat, fără îndoială, de gradul de instrucție a individului. Ca atare, dacă nu putem conta prea mult pe modificarea deprinderilor articulatorii vechi prin educarea auzului, e posibil ca educarea auzului, concomitentă cu cunoașterea regulii și cu exersarea pe alte căi să conlucreze la constituirea unor deprinderi ortografice fără sprijinul pronunției. Se pare că această posibilitate este cu atât mai probabilă, cu cât sistemul și norma graiului vorbit de elev sînt mai depărtate de sistemul și de normele variantei literare a limbii comune. Cu un vorbitor al graiului muntean, îndeosebi cu un bucureștean, lucrurile par să se complice tocmai din cauza apropierii mai mari a idiolectului său de limba literară. În împrejurarea aceasta nu putem spera să se scrie *jale, șase, ușă, grijă, afișăm, aranjăm* etc. (și nu: *jeale, șease, ușe, grije, afișem, aranjem*) decît modificînd pronunțarea. Iar cînd în conștiința unui astfel de vorbitor norma graiului său se substituie, deliberat, normei literare, dificultățile sînt de nedepășit.

3. În afara particularităților regionale mai accentuate care se opun normei ortoepice și care nu sînt luate în considerare de Îndreptar (1971). principalele situații rezistente la educarea pronunției (uneori chiar cînd vorbitorul distinge auditiv pronunția sa de cea literară) sînt următoarele:

— *a, e, i* după *ș* și *j* în rădăcina cuvintelor: *șase, jale, înșela, jelui, șină, jîlt* (nu: *șease, jeale, înșăla, jălui, șină, jîlt*);

— *e, i* după *ț* și fricative (nu numai după *ș, j*) și *i* după *st*: *mese, fețe, să lucreze, singur, ține, auzînd, stînge* (nu *mesă, feță, să lucreză, țîne, auzînd, stînge*);

— *ea, ă, î* în desinențe și sufixe (în genere) după *ș, j*: *orășean, clujean, greșea, prăjea, ușă, plajă, afișăm, angajăm, afișă, angajă, afișînd, angajînd* (nu: *orășan, clujan, greșa, prăja, ușe, plaje, afișem, angajem, afișe, angaje, afișînd, angajînd*);

— *i*, rostit [i], după consoanele *ș, j, ț, z*: *același, îngrași, coji, breji, soți, bați, vezi* (nu: *acelaș, îngraș, coj, soț, baț, vez*);

- vocalele în hiat — în general: *creat, poet, accentuez* etc. (nu: *creiat, poiet, accentuiez*);
- diftongul *ea* în genere: *lunea* (nu: *lunia*) etc.;
- diftongul *îi* în *cîine, mîine, pîine* (nu: *cîne, mîne, pîne*);
- *a* inițial la pluralul substantivelor: *albii, arii, aripi, așchii* (nu: *ălbii, ării* etc.);
- anularea alternanței *z/j* în cuvinte noi: *chinezi, francezi* etc. (nu: *chineji, franceji*);
- verbele *a acoperi* și *a suferi* la indicativul prezent: (eu) *acopăr, (eu) sufăr, (el, ei) acoperă, (el, ei) suferă, (nu: acoper, sufer, acopere, suferre sau acopără, sufără)*;
- formele verbului *a scrie*: (să) *scriem, (să) scrieți, scrieți!* (nu: *scrim, scriți*);
- următoarele forme ale verbelor de conjugarea a IV-a în *-î*: (eu, ei) *hotărâsc, hotărâști, hotărâște, hotărâam* (nu: *hotăresc, hotărești, hotărește, hotăream*) și: (el, ei) *să hotărască* (nu: *să hotărească*);
- formele neiotacizate ale unor verbe ca: *aprinde, arde, crede, auzi* etc., *rămîne, pune, spune, ține* etc., *pieri, sări* etc.; eu *cred, pun, sar* etc. (nu: eu *crez, pui, sai*);
- sufixele — *-ește* și *-atic*: *tinerete* (nu *tineretă*), *văratice* (nu: *văratec*).

Din această listă sumară, în care n-am inclus pronunțiile neîngrijite, semiculte, rezultă că tema exercițiului se alege în funcție de raportul dintre pronunția elevilor cu care lucrăm și pronunția literară (I, § 3.3.1.).

4. Tehnica exercițiului e variată. De obicei, modelul de pronunție îl oferim noi. Pronunția demonstrativă e la început puțin exagerată: rostim cuvîntul sau grupul de cuvinte «au ralenti», o dată sau chiar de mai multe ori, apoi revenim progresiv la ritmul normal. Elevul imită pronunția cu aceeași evoluție de ritm (R. Dottrens, 1966, 103). Cîteodată, după demonstrarea modelului, e necesar să analizăm fonetic cuvîntul pînă la sunet sau numai pînă la silabă. Acum copilul imită începînd cu rostirea cuvîntului în silabe, continuă cu rostirea «au ralenti» și intră progresiv prin alte cîteva rostiri în ritmul normal. Acesta este de obicei numai exercițiul introductiv. Copilul trebuie să repete în timp pronunția corectă, rostind cuvinte asemănătoare, citind cu voce tare texte în care norma fonetică respectivă e bine reprezentată etc. În școlile cu laboratoare fonetice, exercițiile corective ar putea deveni și *autocorective* dacă există posibilitatea lucrului individual: elevul se imprimă, derulează

banda, trece pe recepție și ascultă în același timp pista cu modelul profesorului și pista cu înregistrarea sa, compară, se înregistrează din nou, derulează, trece pe recepție etc. (M. Saraș, 1967, 97). Educarea auzului și a pronunției face și obiectul exercițiului structural de repetiție (III F, § 2.1.).

E. EXERCITIUL DE EDUCARE A PERCEPȚIEI LIMBAJULUI

(§§) 1. Necesitatea exercițiului și definirea lui. 2. Situații în care se pot afla mesajele de analizat. 2.1. Mesaje finite și neambigue. 2.2. Situații-problemă. 2.2.1. Situații-problemă produse de omofonii «totale». 2.2.2. Situații-problemă create de omofonii «parțiale». 2.2.3. Situații-problemă create prin omisiuni susceptibile de a fi completate diferit, în funcție de variantele de mesaj posibile. 2.2.4. Precizări și soluții la probleme propuse.

1. Exercițiul de educare a percepției limbajului depășește în importanță formarea deprinderilor ortografice. Insistăm asupra lui pentru că nu este cunoscut.

În multe împrejurări copilul este capabil să perceapă latura fizică a unei comunicări verbale, secvența sonoră, s-o identifice corect și s-o transcrie fidel, fără a-i înțelege totuși substratul conceptual în plenitudinea lui (S. Borel-Maisonny, 1966, 104—105). Morfe-mele și cuvintele purtătoare de semnificații abstracte, gramaticale, reduse la un suport fonetic adeseori minimal (afixe, articole, pro-nume neaccentuate, formele *i* și *s* ale verbului *a fi*, auxiliare, pre-poziții și conjuncții) pot fi pentru copil tot atâtea elemente inerte, a căror prezență el o constată fizic, fără să le poată atribui un rol, un sens și, în consecință, fără să le poată distinge grafic de unitățile cu individualitate mai puternică (A. Sauvageot, 1962, 193; cf. și I. Iordan, Val. Guțu Romalo, Al. Niculescu, 1967, 122). În cazul pro-numelor neaccentuate care dublează complementele, cuvântul nici nu mai aduce vreo informație. Excitabilitatea redusă a cortexului la ase-menea stimuli împiedică diferențierile dacă percepția nu este edu-cată, iar o greșeală ca *va* (dat) se poate instala definitiv în deprin-deri, dăinuind adică și după ce neputința despre care am vorbit va fi dispărut. Prin urmare, această relație între posibilitățile intelec-tuale ale copilului și dificultățile sistemului poate fi modificată în avantajul copilului prin formarea capacității de percepere integrală a limbajului. Așa realizăm în mare măsură cunoașterea intuitivă a sistemului limbii.

Exercițiul este o formă de antrenament perceptiv, iar modalitatea lui e *analiza mesajelor* fără mijlocirea conceptelor gramaticale. Analiza astfel gândită înseamnă degajarea unităților semnificate dintr-un enunț și raportarea lor la unitățile semnificative corespunzătoare, luându-se în considerare legăturile de semantică sintactică pe care le contractează cuvintele în enunț, dar, adeseori, și valoarea referențială a acestora, contextul lingvistic (ce s-a spus mai înainte, cunoștințele interlocutorului cu privire la informația conținută în mesaj) sau situația, contextul extralingvistic (împrejurarea concretă în care are loc comunicarea; cf. T. Slama-Cazacu, 1968, 70 urm.; S. Stati, 1971/a, 83—85, 230—231, 242—250; I. Coja, 1971, 13—14). Analiza lingvistică a unităților descoperite se adaugă exercițiului numai atunci când cunoștințele elevilor o îngăduie și numai în scop descriptiv, fără să facă parte integrantă din exercițiu.

2. Mesajele supuse acestei analize se pot afla în una din următoarele situații: (a) mesaje finite și neambigue; (b) mesaje în situații-problemă, finite sau nefinite.

2.1. Mesajele **neambigue** oferă materialul fundamental pentru educarea percepției limbajului în interesul ortografiei și, în general, în interesul cunoașterii intuitive a sistemului limbii. Analiza lor e îngăduită și recomandată la orice vîrstă școlară — din clasa I pînă în ultima clasă de liceu. De exemplu, înainte de a ști ce sînt complementul direct, complementul indirect, pronumele personal și declinarea lui etc., copilul poate, prin astfel de exerciții, să ajungă a-și da seama că într-o comunicare ca: „i l-a citit“ este vorba de *cineva*, nepomenit, care *a citit ceva altcuiva*; că *l* înseamnă *ceva*, că *i* înseamnă *cuiva* și că *a* ține de lucrare, de *a citit*; că *cineva* poate fi Ion, Vasile, tata, mama etc.; că *l=ceva* poate fi un ziar, un basm, un bilet etc.; că *i=cuiva* poate fi Andrei, Ileana, bunicul, bunica etc. — toate, după împrejurări; iar dacă împrejurarea e cunoscută, că *cineva*, nepomenit, e Andrei, că *l* înseamnă ziarul, iar că *i* înseamnă bunica, deci că „i l-a citit“=„(Andrei) a citit bunicăi ziarul“. Așa s-ar cuveni să procedăm și atunci când cunoștințele amintite se vor fi șters, cînd elevul de 17 ani scrie „i la dat“ și cînd timpul nu ne mai îngăduie să refacem bugetul de teorie gramaticală, irosit.

Exemple de analiză a mesajelor se găsesc în capitolul despre dictare (III C, §§ 3.2.1., 3.2.2.), în cel despre exercițiile structurale (III F, § 1.1.), despre corectarea greșelilor (V, § 5.3.3.1.) ș.a.

2.2. O situație-problemă la limba română poate fi gândită și realizată în două sensuri: (a) ca dezacord sau conflict, explicit sau implicit, între informația nouă și sistemul de referințe cu care este dotat elevul până în momentul respectiv; (b) ca problemă de rezolvat conform cu sistemul de cunoștințe dobândit. În primul caz, situația-problemă se integrează în procesul de cunoaștere a faptelor și fenomenelor de limbă, proces pe care-l poate declanșa sau pe care-l poate face să progreseze, iar conflictul se rezolvă prin restructurarea ansamblului datelor însușite și (sau) prin completarea cu date care lipsesc și care ar pune într-o lumină nouă cunoașterea anterioară (T. V. Kudreavțev, 1967; *Puncte de sprijin*, 1971, 22—24). Cu această accepțiune vom folosi situații-problemă în partea consacrată lecției. În al doilea caz, situația-problemă s-ar constitui ca exercițiu de-sine-stătător, cu scop corectiv sau productiv. Cu acest sens vom descrie situațiile-problemă în capitolul de față.

În general, o situație-problemă cere folosirea simultană și ordonarea în timp a mai multor „principii de răspuns”, soluția sau soluțiile obținându-se prin mijloace mintale, printr-o variantă de raționament inductiv sau deductiv. Natura și dificultatea problemei determină gradul de complexitate a operațiilor pe care trebuie să le execute elevul. De la caz la caz, el analizează situația și sarcina primită, le confruntă cu experiența sa, explorează problema, intervine în elementele ei, îi restructurează datele, imaginează procedee care duc la răspuns, emite ipoteze, elaborează scheme probabile de răspuns, substituie o schemă cu alta etc. (P. Oléron, 1963, 25, 38, 45 urm.). În cazul nostru, sarcina generală a exercițiului constă în a stabili grafia unei secvențe sonore în funcție de varianta de mesaj posibilă.

În situații-problemă de ortografie folosim mesaje finite ambigue (sau cu ambiguitate creată artificial) ori mesaje nefinite susceptibile de ambiguitate, atunci când interpretările lor duc la organizări grafice, la situații de ortografie diferite. Mesajele ambigue din afara acestei condiționări pot fi folosite pentru educarea percepției limbajului în general, cu ecou în ortografie. De exemplu, enunțul „Mi-a citit compunerea” poate fi analizat în trei feluri, în funcție de valoarea referențială a cuvintelor *mi* și *compunerea*: (a) Cineva mi-a citit *mie* compunerea (eram de față, ca interlocutor, compunerea însă nu era a mea). (b) Cineva a citit compunerea *mea* (nu eram de față, dar obiectul citit îmi aparținea). (c) Cineva mi-a citit *mie* compunerea *mea* (obiectul citit îmi aparținea și eram de față, ca interlocutor, când a fost citit). Niciuna dintre aceste interpretări nu modifică însă organizarea grafică a enunțului. De aceea, mesajul, deși ambiguu, nu poate constitui material pentru o situație-problemă de ortografie.

Modalitatea de a realiza învățarea pe baze conflictuale este numită astăzi «problematizare». Se precizează că problematizarea nu este „o simplă metodă alături de celelalte”, ci „un principiu care guvernează întregul proces de învățare” (*Puncte de sprijin*, 1971, 22—23). Pentru limba română (și pentru studiul limbii materne în genere), această absolutizare nu pare justificată. Există posibilități de a realiza un învățământ activ la disciplina noastră și în afara problematizării. Pe de altă parte, dacă unul dintre obiectivele mari ale procesului de predare-învățare este dezvoltarea creativității gândirii și dacă aceasta cere problematizare, ca principiu de acțiune didactică, raportul dintre obiectivul arătat și sarcina primordială a disciplinei — însușirea limbii normate actuale — este nu de supraordonare, ci de integrare. Obiectul nostru trebuie să facă apel la reflectare și să profite de apelul la reflectare; dar uneori ar fi un lux nu numai inutil, ci și abuziv să raportăm totul la judecată (J. Simon, 1954, 92). De exemplu, în anumite zone ale ortografiei noastre, înțelegerea rațională a grafiei și interesul pentru o asemenea înțelegere pot sprijini memoria, atenția, antrenamentul perceptiv sau motor, dar nu le pot înlocui (P. Burney, 1959, 50). Nu mult deosebit se prezintă lucrurile în educarea pronunției, în activitățile de mărire a stocului de cuvinte și de sensuri disponibile, în cele de însușire a unor paradigme conform cu normele limbii standard etc. A porni de la situații conflictuale pentru a ajunge la pronunțiile literare *seară* (nu: *sară*), *lenjerie* (nu: *lingerie*), *piuneză* (nu: *pioneză*), *pedagog* (nu: *petagog*), la achiziția termenilor *marcaj*, *parcare*, *semafor*, *pieton* sau la utilizarea formelor flexionare literare *dădu* (nu: *dete*), *văd* (nu: *văz*), *englezi* (nu: *engleji*), *științe* (nu: *științi*) ar fi cel puțin artificial, forțat, dacă nu imposibil.

Criterii sigure, care să orienteze opțiunile noastre pentru cazurile în care problematizarea ar fi necesară sau măcar utilă, nu avem totuși. Din punct de vedere psihologic, dacă a cunoaște un lucru, a stăpîni o idee oarecare — ca fenomen psihologic — înseamnă a-ți însuși o operație mentală, o acțiune interiorizată, s-ar părea că ar urma să recurgem la situații-problemă atunci cînd acțiunile implicate de ele se integrează în operațiile care trebuie să se constituie în mintea elevilor ca operații intelectuale sau cînd operațiile implicate de o situație-problemă sînt înseși operațiile pe care trebuie să le învețe elevul. Din punct de vedere lingvistic, situațiile-problemă ar putea purcede mai ales din opozițiile funcționale sau de normă cu relevanță redusă pentru elevi, din cazuri în care opozițiile funcționale sînt neutralizate în planul expresiei sau al conținutului —

din cazuri de omonimie sau de omofonie, din opozițiile dintre forme obligatorii și forme în variație liberă etc.¹

Situațiile-problemă sînt posibile de la clasa a V-a în sus, de cînd copiii au intrat, ca dezvoltare psihică, în stadiul operațiilor formale (cf. J. Piaget, 1965, 183 urm., 1972, 32; J. Piaget, B. Inhelder, f.a., 78 urm.; J. S. Bruner, 1970/a, 62—64; E. Fischbein, 1969, 30—35). Fiecare soluție trebuie motivată, elevul care a propus-o fiind obligat să relateze raționamentul care l-a dus la ea, schema de răspuns, ceea ce implică analiza verbalizată a variantelor de mesaj posibile.

Destinația fiecăruia dintre exemplele următoare poate rezulta din temă și din nivelul de dificultate a materialului și a sarcinii, dar poate depinde și de nivelul claselor cu care lucrăm. Tehnica însăși se adaptează la condițiile locului de muncă (cf. și ultimul alineat al capitolului).

2.2.1. În cazurile de omofonie «totală», secvențele de expresie se pot asocia cu cîte două semnificații. Pentru ambele, structura segmentală, fonematică a secvenței și structura ei suprasegmentală (accentul) sînt identice. Izolate de contextul lingvistic și de situația concretă în care are loc comunicarea, mesajele sînt ambigue și nu se pot diferenția decît în scris, organizarea grafică avînd aptitudinea de a reda unitățile și relațiile — amîndouă corespunzătoare fiecărei semnificații, fiecărei variante de mesaj: (tu) *ai da*, față de: *a-i da* etc. Datorită identității segmentale și suprasegmentale, materialul se poate dicta. Fiecare caz din cuprinsul unui tip poate alcătui un exercițiu independent. Le grupăm, cu sarcini comune, din economie de spațiu. Secvențele susceptibile de două soluții ortografice le transcriem în flux (nu însă fonetic propriu-zis); cînd secvența omofonă corespunzătoare e un singur cuvînt, îl redăm pe acesta.

— *Material:* (1) *Aida* nu e totuna cu *aîda*. (2) — *Carteațiarată* așa? — Da, *carteamiarată* așa. (3) Se simte *cabătut*. (4) Se simte *camobosit*. (5) *Alegeți* după dorință. (6) *Strîngeți* tot. (7) A cîștigat *odată*. Ș.a.m.d. (cf. II A, §. 2.).

Sarcini (cînd materialul se prezintă scris în flux, ca mai sus):
(a) Am scris o comunicare (pentru 1—4:) cu niște cuvinte legate, așa cum le legăm în rostire — (pentru 5—8:) subliniind o parte a ei.

¹ Chestiunile controversate de descriere a sistemului morfologic sau a celui sintactic, care ar trebui evitate în școală, sînt false situații-problemă, deoarece la soluție elevul ajunge nu prin deliberare, ci prin adoptarea pasivă a unuia dintre punctele de vedere emise, acceptat de profesor. E abuziv să pretindem elevului de 12—13 ani o soluție personală într-un caz ca: *trebuie să fii bun*, atîta vreme cît lingviștii înșiși n-au căzut de acord asupra ei. Pentru situații-problemă și în afara ortografiei, cf. RPed, XXI, 1972, nr. 7, p. 56—62; LL, 1973, IV (sub tipar).

Puteți să spuneți ce înțeles are? (Se poate da un singur răspuns: „Ai da tu nu e totuna cu ai da voi“, „— Cartea ți-arată ție așa? — Da, cartea mi-arată mie așa“ etc. În acest caz, răspunsul este infirmat: — Nu la înțelesul pe care l-ai arătat voi m-am gândit eu, ci la altul pe care trebuie să-l descoperiți). (b) Prin urmare, comunicarea noastră poate avea două înțelesuri diferite. Rostind-o, am putea ști la care dintre ele se gîndește vorbitorul? De ce? (c) Să presupunem că vrem să comunicăm cele două înțelesuri prin scris. Ne va fi cu putință? De ce? În ce fel?

Sarcini (în situația de mai sus, cu avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Ați scris o propoziție etc., care poate comunica două lucruri diferite. Descoperiți-le. (b) Rostind-o, am putea preciza la care dintre cele două înțelesuri se gîndește vorbitorul? De ce? (c) Ca mai sus.

Sarcini (cînd materialul este dictat): (a) Ați scris o comunicare. Aș putea spune însă că v-am dictat, de fapt, două. Aș avea motiv? (b) Ca mai sus. (c) Ați scris comunicarea după dictare cu unul dintre înțelesuri. Scrieți-o și cu celălalt înțeles. Explicați cum ajută scrisul la deosebirea unui înțeles de altul.

Sarcini (cu material dictat și fără avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Ați scris după dictare o comunicare. Spuneți ce înțeles are. (Rezolvarea — ca în primul grup de sarcini.) (b) Ca în primul grup de sarcini. (c) Ca mai sus.

2.2.2. Asemănător se procedează în cazuri de omofonii «parțiale». Omofoniile propriu-zise sînt «totale». Folosim convențional determinanții *total* și *parțial*, primul pentru identitatea fonologică integrală, segmentală și suprasegmentală, a două semnificații¹, al doilea numai pentru identitatea fonematică, segmentală a două semnificații. Deci în primul caz avem de-a face cu o neutralizare în planul conținutului, cîtă vreme în celălalt nu, deoarece opoziția de sens dintre secvențele de expresie se produce, și anume suprasegmental, prin accent, care determină în scris și opozițiile de organizare grafică: *mi-i iă*, față de *mii iă* etc. Ambiguitatea mesajelor este construită, artificială: prin transcrierea nefonologică în flux² a secvenței de expresie, *miiia*, indicii fonologici și, corespunzător, cei gra-

¹ Aceasta nu înseamnă și identitatea lor grafică, așa cum se întîmplă în omonimie. De exemplu: „iă vézi“ și „iă seăma“ sînt omonime (omofone + omograme); „l-a dús la gără“ sînt omofone (deosebite grafic); primele și „i-a vázút“ sînt omofone «parțiale» (se deosebesc prin prezența accentului tare la primele și prin absența acestuia la ultimul caz). Cf. și p 15., nota 1.

² În transcriere fonologică (după Em. Vasiliu, 1965): (o₁mi+i₁i+a, 'mi+i₁i+a).

fici ai opoziției sînt anulați. Aceasta este situația exemplor 1—5 de mai jos. În ultimele, 6—7, secvențele scrise în flux sînt omofone «totale», dar, în enunț, tot accentul creează (sau poate crea) opozițiile de sens și de organizare grafică, deși în afara secvenței care conține virtual cele două posibilități de interpretare: „l-a găsit și l-a scaldat“, față de „l-a găsit și la scaldat“.

Faptul că sensul este relevabil prin modul de accentuare face ca orice situație de omofonie «parțială» să nu poată fi dictată, rostirea anulînd starea conflictuală. Ca și în cazul primelor probleme propuse, exercițiul este important pentru că pune pe elev în situația de a analiza mesajele și expresia lor lingvistică sub acțiunea unor stimuli nediferențiați grafic (dar nu sub acțiunea unor stimuli falși, ca în exercițiile de restaurare a unui material negativ — III B, § 2.1.4.).

— Material: (1) *Miia și miicheltuiește*. (2) *Viigășiți* sigur undeva. (3) — *Nulaiscris?* — *Nulamscris*. (4) Acesta e stiloul *pecarela* dăruit? — *Nulam* dăruit. (5) *Iarcere*. (6) L-a găsit și *lascaldat*. (7) M-ai dus și *maiobosit*. Ș.a.m.d.

Sarcini (cu avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Am scris o propoziție (o frază) care poate avea două înțelesuri. Descoperiți-le. (b) Dacă vă rosteam propoziția (frază), ați fi putut înțelege ce comunică ea? De ce (c) Înseamnă că propoziția (frază) capătă un înțeles sau altul, după felul cum o rostim. În ce constă de fapt deosebirea de rostire? (d) Încercați să scrieți normal propoziția (frază), corespunzător cu fiecare fel de a rosti, deci și cu fiecare înțeles. În ce constă deosebirea de ortografie dintre o propoziție (o frază) și alta?

Sarcini (fără avizare): (a) Încercați să scrieți normal, ortografic, propoziția (frază) de pe tablă. (b) În caz că se propune o singură soluție: Nu e rău, dar nu acest lucru am vrut eu să vă comunic. (c) Ați descoperit două moduri de a ortografia propoziția (frază). Arătați ce comunicăm prin fiecare fel de a o ortografia. (d) Să citim deslușit prima propoziție (frază), apoi pe a doua. Ați observat ceva? Să le recitim. (e) De unde vine deosebirea dintre un înțeles și altul în rostire?. (f) De unde vine deosebirea dintre un înțeles și altul în scris?

2.2.3. Situații conflictuale pot fi produse de omisiuni susceptibile de a fi completate diferit, în funcție de două sau mai multe variante de mesaj posibile. În exemplele următoare, ambiguitățile sînt create artificial, prin omisiuni fundamentale. Problema constă în a descoperi opozițiile funcționale marcate în scris de desinențele și articolele lipsă. Acestea o dată găsite, mesajele se constituie paralel și distinct.

— Material: (1) Ei sînt *bolnav-*. (2) Au rămas *leneș-*. (3) Par *înginer-*. (4) Vin *copi-* de la școală. (5) Culege *frag-* coți de pe marginea cărării. (6) Îi tulbură liniștea *trecător-* *gălăgioși*. (7) *Elev-* sînt toți. (8) *Pionier-* sînt mulți. (9) Sînt mulți *pionier-*. (10) *Puțin-* vi-nători de la noi nu dau atenție potîrnicilor.

— Sarcini (cu avizare asupra dublei posibilități de interpretare): (a) Putem face ca propoziția pe care o avem scrisă pe tablă să comunice două informații diferite. Totul depinde de felul în care completăm cuvîntul neterminat. Încercați. (b) Ați găsit amîndouă soluțiile. Rămîne să explicați ce înțeles capătă propoziția printr-o soluție (printr-un mod de completare) și ce înțeles dobîndește prin cealaltă. (c) Să precizăm cum anume se deosebesc în scris aceste două informații. (d) Ați putea imagina și voi o problemă asemănătoare?

— Sarcini (fără avizare): (a) Propoziția de pe tablă are un cuvînt neterminat. Trebuie să-l completați voi cu ceea ce credeți că-i lipsește. (d) În caz de două soluții: De ce l-ați completat în două feluri? (c) Încercați să explicați fiecare dintre cele două înțelesuri care se opun. (d) Precizați ce anume distinge în scris un înțeles de altul. (e) Ați putea imagina și voi o problemă asemănătoare? (b — În caz că se propune o singură soluție.) Explicați ce înțeles capătă propoziția astfel completată. (c) Soluția e bună, dar nu se potrivește cu ce am vrut eu să spun de fapt. Trebuie deci să mai căutați. (d) Ați găsit și a doua soluție. Explicați ce înțeles capătă propoziția prin noul fel de completare. (e) Ce distinge prin urmare, în scris, un înțeles de altul? (f) Ați putea imagina și voi etc.?

— Material: (1) *Vinovaț-* sînt *elev-*. (2) *Sosiț-* par a fi *străin-*. Ș.a.m.d.

— Sarcini: Ca mai sus, cu deosebirea că trebuie descoperite trei variante de ortografiere, corespunzînd la trei variante de mesaj.

— Material: Sînt toți *copi-*

Sarcini, ca mai sus, cu deosebirea că celor trei variante de mesaj le corespund numai două moduri de ortografiere.

2.2.4. Subliniem faptul că exercițiul urmărește propriu-zis nu să fixeze grafiile respective, care pot fi uneori foarte puțin frecvente în scrisul uzual și deci puțin semnificative pentru învățarea ortografiei, ci să formeze capacitatea de percepere integrală a limbajului. Cu alte cuvinte, mizăm pe un transfer al exercițiului, pe o extindere a celor învățate din situațiile soluționate, la rezolvarea spontană a situațiilor asemănătoare curente (J. S. Bruner, 1970/a, 45), în speță, la sesizarea spontană completă a semnificației unui mesaj, a corespundențelor dintre unitățile semnificate și unitățile semnificante, mai ales cînd acestea au o foarte slabă acțiune asupra cortexului.

Trebuie să revenim și asupra ideii că analiza mesajului nu înseamnă analiză gramaticală. Indicăm, ilustrativ, modul de interpretare a variantelor de mesaj cuprinse în situațiile-problemă propuse.

— Se simte *cabătut* = (a) Ceva se simte: *c(ă)-a* bătut. (b) El se simte cumva, într-o stare oarecare: *ca* (și cum ar fi fost) bătut (de cineva).

— *Viigăsiți* = (a) Voi găsiți ceva care vă aparține: *vi-i* găsiți (pe ei, care sînt ai voștri). (b) Ceva găsiți: *vii* (asta) găsiți.

— *Nulaiscris?* — *Nulamscris* = (a) — N-ai scris un lucru? — N-am scris un lucru; — Nu *l-ai* scris (pe el)? — Nu *l-am* scris. (b) — Nu posezi lucrul scris (de tine sau de altcineva)? — Nu posed etc.: — *Nu-l* ai scris? — *Nu-l* am scris.

— Ei sînt *bolnav-* = (a) Ei sînt așa, într-o anumită stare: *bolnavi*. (b) Ei sînt cineva, oamenii care se află într-o anumită stare: *bolnavii*.

— Au rămas *leneș-* = (a) Ei au rămas într-o stare: (sînt) *leneși* (așa cum au fost); (b) Cineva a rămas (n-a mai plecat, n-a mai trecut în altă clasă): *leneșii*.

— Vin *copi-* de la școală = (a) Vin de la școală cîțiva, puțini sau mulți, dar nu toți, în școală au rămas alții: *copii*. (b) Vin toți, au golit școala: *copiii*.

— *Elev-* sînt toți = (a) Ceva sînt toți, o anumită calitate, de a fi școlari, o au toți: *elevi* (asta sînt). (b) Ei, despre care vorbim, sînt toți, nu lipsește nici unul: *elevii*.

— Sînt mulți *pionier-* = (a) Cineva (care are calitatea de pionier) există: *pionieri*. (b) Copiii pionieri, despre care vorbim, sînt în număr mare, sînt mulți: *pionierii* (ei sînt mulți).

— *Puțin-* vînători de la noi nu dau atenție potîrnicilor = (a) Cineva (vînătorii noștri, care sînt puțini) nu fac ceva (nu dau atenție...): *puținii*. (b) Cu excepții rare, vînătorii noștri dau atenție...: *puțini* (sînt cei care nu dau atenție...).

— *Vinovaț-* sînt *elev-* = (a) Cineva este ceva, cei în vină au o anumită calitate, de a fi persoane care aparțin unei anumite categorii — copii care învață la școală; ultimul cuvînt exprimă o calitate atribuită ființelor numite de primul cuvînt: *Vinovații* (ei) sînt *elevi* (asta sînt). (b) Într-o anumită stare, de a fi de vină, se află cineva, persoanele care aparțin categoriei — copii care învață la școală; primul cuvînt exprimă însușirea atribuită ființelor denumite de al doilea cuvînt: *vinovați* (așa) sînt *elevii* (ei). (c) Cei ce se află într-o anumită stare, de a fi de vină, sînt persoanele care aparțin categoriei...; ultimul cuvînt numește ființele care se identifică cu cei a căror stare este exprimată de primul cuvînt: *vinovații* (ei, aceștia) sînt *elevii* (aceștia, ei).

— Sînt toți copii- = (a) Cineva e în întregime ceva, ei au toți aceeași calitate: copii (asta sînt toți). (b) Cineva există, ei toți există: (se află toți) copiii. (c) Cineva se află într-o anumită stare, ei sînt toți: copiii (sînt toți).

F. EXERCIȚIILE STRUCTURALE

(§§) 1. Despre baza teoretică a exercițiilor structurale în predarea limbii materne. 1.1. Exercițiul structural din punct de vedere lingvistic. 1.2. Exercițiul structural din punct de vedere psihologic. 1.3. Exercițiul structural din punct de vedere pedagogic. 2. Tipurile de exerciții structurale. 2.1. Exercițiul de repetiție. 2.2. Exercițiul de substituție. 2.3. Exercițiul de transformare. 2.3.1. Modificări structurale între elementele modelului. 2.3.2. Transformarea prin adăugare. 2.3.3. Transformarea prin reducere. 2.3.4. Transformarea prin generarea unei structuri noi din două sau mai multe structuri date. 3. Avantaje și limite.

1. Este necesară la început o privire sumară asupra bazei teoretice a exercițiilor structurale folosite în studiul limbii materne (cf. și G. Munteanu, 1971; C. G. Chiosa, 1971, 207 urm.; LL, ***, 1972, 487—500. Pentru exercițiile structurale în predarea limbilor străine: M. Saraș, 1967, 69—94; E. Novicicov, 1968, 110—120; A. Felea, A. Ratz, E. Semlyen, 1968; C. G. Chiosa, 1970; A. Nicolescu, Em. Pîrjol, Z. Stere, V. Ștefănescu-Drăgănești, 1970; R. Lado, 1964; N. Brooks, 1964; Fr. Réquédât, 1966; G. Delattre, 1966; D. Girard, 1967 etc.).

1.1. Din punct de vedere lingvistic, exercițiul structural este un lanț de operații cu structuri. Ca atare, el se întemeiază pe conceptul de structură, pe cel de operație lingvistică cu structuri și pe aplicațiile sau consecințele didactice ale acestor concepte.

Noțiunea de structură a căpătat accepțiuni variate și contradictorii (cf. T. Popa-Tomescu, 1971). Am putea rămîne la sensul de tip de organizare internă a unei secvențe de unități lingvistice între care există relații sintagmatice, deoarece cu acest sens conceptul de structură e folosit de obicei în descrierea exercițiilor structurale și e aplicabil la toate nivelele limbii. Ca atare, exercițiul structural la limba română poate avea ca obiect silabe ca tipuri de organizare fonologică, structuri prozodice (intonationale, de accent), cuvinte ca tipuri de organizare morfematică, sintagme ca tipuri de relații între cuvinte care nu realizează o comunicare lingvistică de-sine-stătă-

toare și, mai ales, enunțuri (propoziții, fraze) ca tipuri de organizare internă a unei comunicări lingvistice de-sine-stătătoare.

În exercițiile structurale, noțiunea de structură și cea de model nu coincid totdeauna. Orice exercițiu structural pornește de la un «model de limbă». Când exercițiul constă în simpla imitare a modelului, acesta este structura însăși, izolată și particularizată lexical într-un fel sau altul; de exemplu (1) „eu efectuez”; (2) „el efectuează” (ne-interesează pronunția și scrierea unor flexive la anumite verbe de conjugare I cu radicalul în vocală). Când exercițiul exploatează posibilitățile combinatorii și de substituție ale unei structuri, modelul echivalează cu structura, dar poate fi încărcat cu două funcții noi: una, de model analogic pentru materialul lingvistic care urmează să fie construit; a doua, de model al operațiilor prin care urmează să fie realizat materialul lingvistic analog structurat; de exemplu:

Andrei	privește admiră	(leu) (tigru) (urs) (lup) (cerb) (ris) (rinocer)	aceștia aceia	Modelul analogic de combinare sintagmatică și de alegere paradigmatică: „Andrei privește leii aceștia”.
--------	--------------------	--	------------------	---

Când exercițiul realizează transformarea unei structuri în alta, modelul conține, evident, două structuri (sau două grupe de structuri), cea de bază, punctul de plecare al transformării și cea derivată din prima, fiind dotat totodată și cu funcțiile arătate mai sus: de exemplu: „L-a întrebat: — Ți parchezi mașina?> L-a întrebat dacă-și parchează mașina” (pentru alternanța ea/e după ch).

La nivelul enunțului, se distinge uneori «structura», fundamentală, ca organizare generală a expresiei lingvistice, independentă de substanța semantică a mesajului, tip de realitate lingvistică al cărei inventar este limitat, de «modele» (pattern), ca modalități nelimitate de exploatare și de particularizare a unei structuri fundamentale (B. Pottier, 1965, 10). Din acest punct de vedere, în lingvistica aplicată, deci și în exercițiile structurale, «structura» coincide de regulă cu «modelul», în accepțiunea de «pattern».

Exercițiul structural se constituie dintr-o serie de operații corelate cu modelul. Dintre acestea, una, fundamentală, care este reluată de un număr de ori, diferențiază tipurile mari de exerciții structurale. Ea poate fi *repetiția simplă*, *substituția* și *transformarea*. Și la limba maternă, exercițiile structurale îmbină imitarea mo-

toare și, mai ales, enunțuri (propoziții, fraze) ca tipuri de organizare internă a unei comunicări lingvistice de-sine-stătătoare.

În exercițiile structurale, noțiunea de structură și cea de model nu coincid totdeauna. Orice exercițiu structural pornește de la un «model de limbă». Când exercițiul constă în simpla imitare a modelului, acesta este structura însăși, izolată și particularizată lexical într-un fel sau altul; de exemplu (1) „eu efectuez”; (2) „el efectuează” (ne interesează pronunția și scrierea unor flexive la anumite verbe de conjugare I cu radicalul în vocală). Când exercițiul exploatează posibilitățile combinatorii și de substituție ale unei structuri, modelul echivalează cu structura, dar poate fi încărcat cu două funcții noi: una, de model analogic pentru materialul lingvistic care urmează să fie construit; a doua, de model al operațiilor prin care urmează să fie realizat materialul lingvistic analog structurat; de exemplu:

Andrei	privește admiră	(leu) (tigru) (urs) (lup) (cerb) (rîs) (rinocer)	aceștia aceia	Modelul analogic de combinare sintagmatică și de alegere paradigmatică: „Andrei privește leii aceștia”.
--------	--------------------	--	------------------	---

Când exercițiul realizează transformarea unei structuri în alta, modelul conține, evident, două structuri (sau două grupe de structuri), cea de bază, punctul de plecare al transformării și cea derivată din prima, fiind dotat totodată și cu funcțiile arătate mai sus: de exemplu: „L-a întrebat: — Ți parchezi mașina?” L-a întrebat dacă-și parchează mașina” (pentru alternanța ea/e după ch).

La nivelul enunțului, se distinge uneori «structura», fundamentală, ca organizare generală a expresiei lingvistice, independentă de substanța semantică a mesajului, tip de realitate lingvistică al cărei inventar este limitat, de «modele» (pattern), ca modalități nelimitate de exploatare și de particularizare a unei structuri fundamentale (B. Pottier, 1965, 10). Din acest punct de vedere, în lingvistica aplicată, deci și în exercițiile structurale, «structura» coincide de regulă cu «modelul», în accepțiunea de «pattern».

Exercițiul structural se constituie dintr-o serie de operații corelate cu modelul. Dintre acestea, una, fundamentală, care este reluată de un număr de ori, diferențiază tipurile mari de exerciții structurale. Ea poate fi *repetiția simplă*, *substituția* și *transformarea*. Și la limba maternă, exercițiile structurale îmbină imitarea mo-

delului cu crearea, prin substituție sau transformare, de material lingvistic structurat conform cu organizarea internă a modelului.

Relațiile dintre scopul exercițiului, structură și operația fundamentală creează următoarele situații specifice pentru limba maternă ca obiect de învățămînt. (a) Structura este cunoscută de elevi pe cale empirică și la nivelul limbii standard. Selectarea ei, supusă anumitor condiții de gradare, se face cu scopul de a aduce la înțelegere conștientă reguli de organizare sintagmatică și de alegere paradigmatică dobîndite de elevi intuitiv în ontogeneză (C. G. Chiosa, 1971, 16, 29, 85 și passim). Operațiile posibile și necesare sînt substituția și transformarea. (b) Între structura însușită empiric de elevi și cea corespunzătoare din limba standard există nepotriviri de sistem sau de normă („coaje“, „afișem“, „prietenu care m-am întîlnit cu el“, „omul de-a venit la noi ieri“). Selectarea modelului literar urmărește în acest caz un scop corectiv: înlocuirea structurii neliterare cu cea din limba normată. Toate operațiile sînt utile sau chiar necesare. (c) Structura, pe care elevii o înțeleg intuitiv, nu are circulație în limbajul lor uzual (este vorba mai ales de tipuri de unități și de tipuri de relații cu caracter, obișnuit, de diferențiere funcțională; cf. C. G. Chiosa, 1971, 118 urm.). Selectarea are în vedere un scop productiv: de a forma capacitatea de utilizare a structurii date¹. Operația necesară este transformarea și, utilă, repetiția. (d) Structura, însușită empiric în limba vorbită, este necunoscută sau incorect folosită ca reprezentare grafică („merg toți copiii“, „merg copii, profesori, părinți“). Selectarea urmărește un scop productiv sau corectiv limitat la aspectul scris al limbii literare actuale: introducerea structurii în deprinderile grafice sau, cînd acest lucru nu s-a întîmplat în timp, înlocuirea formei etc. incorecte cu cea corectă. Toate operațiile sînt utile. (e) Structura, însușită atît în limba vorbită, cit și în limba scrisă, oferă un tip de relații sintactice între constituenți ușor sesizabili, pentru o situație de ortografie în care constituenții sînt mai greu de perceput și de diferențiat conceptual („Andrei citește ziarul“ > „Andrei îl citește“; „Andrei a citi ziarul“ > „Andrei l-a citit“). Selectarea are în vedere un scop asemănător cu cel din (a), de natură însă a pregăti înțelegerea situației de ortografie derivate din model și un scop productiv (sau corectiv) limitat la

¹ În stadiul actual al cercetărilor este foarte greu de spus dacă elevii folosesc sau nu anumite structuri, deci ce modele de limbă ar trebui introduse în vorbirea și în scrisul lor. Pentru învățarea ortografiei însă orice model poate fi întrebuintat în scop productiv, deoarece știm că reprezentarea grafică și ortografică a limbii materne se achiziționează numai în școală.

aspectul ortografic: introducerea situației în deprinderi. Operațiile de bază sînt transformarea și substituția.

Din cele de mai sus rezultă că dezvoltarea organizării interne a structurii selectate cade numai uneori în sarcina întregului exercițiu structural (sau a unei întregi serii de exerciții structurale). Foarte des, modelul trebuie să-și dezvăluie organizarea dintru început. De aceea, operația inițială frecventă a unui exercițiu structural, precedînd acțiunea lui fundamentală, este la limba română¹ *intuirea modelului*.

O formă de intuire care contribuie în egală măsură la dezvoltarea organizării interne a modelului și la educarea percepției corecte, integrale a limbajului este analiza mesajului comunicat de model. Într-un caz ca „Andrei a citit ziarul > Ileana nu l-a citit“, care conține două structuri, deosebite prin \mp negație și prin poziția obiectului direct, elevul trebuie să înțeleagă următoarele: că e vorba la început de cineva (Andrei) care a citit ceva (ziarul), deci de un agent, o acțiune și un obiect al acesteia; că în a doua propoziție e vorba de altcineva (Ileana), care n-a citit ce a citit Andrei, deci de alt agent, de aceeași acțiune și de același obiect, numai că acțiunea este acum negată; că spunînd: „nu l-a citit“, ne gîndim tot la lucrul citit de Andrei, dar fără să-l numim. Procedînd astfel, avem și garanția că operațiile de transformare pe care elevii le vor efectua în conformitate cu modelul nu vor fi formale, mecanice, că, dacă vom propune în continuare, ca stimul: „Radu a desenat hărțile. Vasile...“, elevii vor avea latent conștiința că lucrează în cadrul tiparelor inițiale, dar cu altă situație, că urmează să nege acum lui Vasile acțiunea săvîrșită de Radu și că pentru cuvîntul *hărțile* trebuie să folosească altul, care să ne facă să ne gîndim tot la lucrurile desenate de Radu, dar fără să le numească, și care nu mai este *l* din model.

Analiza mesajului este urmată (sau înlocuită, după împrejurări) de analiza componentei fonetice (fonologice) a modelului, de analiza lui morfematică, sintactică, ortografică etc., cu intenția de a releva nu atît, tradițional, elementele izolate, cît organizarea lor, structura. De obicei, aceste genuri de analiză sînt hotărîte de scopul exercițiului. Intuirea modelului în termeni lingvistici intră oarecum forțat în natura exercițiilor structurale, care constau din operații directe cu faptele de limbă, cu elementele componente ale fenomenului lingvistic, fără mediatorii conceptuali indispensabili exercițiilor tradiționale. Tocmai această particularitate le-ar face apte și necesare de la

¹ Am putea preciza: ori de cîte ori exercițiul urmărește un scop productiv sau corectiv; pentru ortografie deci — totdeauna.

virsta inaptitudinii categoriale, din stadiul gândirii concrete (J. Piaget, 1965, 183 urm. și 1972, 29 urm.) când cunoștințele teoretice și operațiile cu ele sînt formale și de randament nesemnificativ. Prin exerciții structurale am putea instala, de exemplu, ortografia acolo unde știința despre limbă nu are acces.

După intuirea modelului (sau concomitent cu ea, ca în cazul exemplului de transformare de mai sus), este necesară și *intuirea operației fundamentale de efectuat*. Psihologul american J. S. Bruner (1970/b, 94 urm.) remarcă marea atracție pe care o prezintă pentru elevi confruntarea lor directă cu fenomenul lingvistic supus jocurilor de opoziții și de transformări, subliniind ușurința cu care ei pot fi instruiți în materie. Admițînd că modul general de lucru, într-un sens sau altul, a fost însușit ca urmare a unui instructaj special și a executării unui exercițiu demonstrativ, intuirea operației concrete de efectuat rămîne în continuare necesară, din cauza diversității de situații la care pot fi aplicate substituția și transformarea.

1.2. Din punct de vedere **psihologic**, exercițiile structurale la limbile străine depind de tezele lui B. F. Skinner asupra condiționării operante în genere și asupra comportamentului lingvistic în special (B. F. Skinner, 1972, 60 urm., 129 urm. și passim). Ca atare, ele sînt concepute și realizate în patru timpi: (a) *stimul* (indiciul de repetiție, de substituție sau de transformare); (b) *reacție* (operația corelată cu modelul, ca răspuns la stimul, adică repetarea modelului, substituirea unui semn lingvistic din model cu semnul dat în stimul sau transformarea structurii date în stimul conform cu indicația implicată în model); (c) *întărire* (confirmarea sau infirmarea și corectarea răspunsului); (d) *repetarea* (în caz că răspunsul inițial a fost greșit). Deoarece aceasta este schema operațională pe care se bazează instruirea programată, autorul consideră că folosirea unor serii de exerciții structurale bine gradate poate fi considerată ca o formă de învățămînt programat (apud D. Girard, 1967, 102).

Date fiind situația și obiectivele limbii materne ca obiect de învățămînt, precum și scopurile exercițiilor structurale la disciplina noastră, toate — diferite în general de cele ale limbilor străine, schema de mai sus poate fi interpretată și adaptată. Din considerente lingvistice am propus mai înainte unele amendări. Altele vor apărea în descrierea tipurilor de exerciții structurale. Dăm în continuare un exemplu de felul în care putem varia, după împrejurări, desfășurarea aceluiasi exercițiu. Varianta₁: „Andrei l-a văzut“. Pe mine? (...) Da: „Andrei m-a văzut“. Fără pe mine? (...) Da: „Andrei a văzut“. Pe ei? (...) Da: „Andrei i-a văzut“. Ș.a.m.d. Varianta₂: (la o clasă mai mică): „Andrei l-a văzut“. Dacă cel văzut de Andrei

sînt *eu*, cum o să spun? (...) Da: „Andrei m-a văzut“. Spuneți propoziția fără *m*. (...) Da: „Andrei a văzut“. Spunînd așa mai arătăm pe cine a văzut Andrei? (...) Deci *m* este un cuvînt care ne face să ne gîndim că cel văzut de Andrei sînt *eu*, că Andrei *m*-a văzut pe *mine*. Cum scriem deci *m-a văzut*? (...) Da: *m* liniuță *a*. Dacă vrem să arătăm că cei văzuți de Andrei sînt *ei*, cum o să spunem? (...) Da: „Andrei i-a văzut“. Ș.a.m.d.

Reținem din virtuțile psihologice ale exercițiilor structurale¹ caracterul motivațional superior al întăririlor imediate (B. F. Skinner, 1972, 129 urm. și passim), faptul că, prin cadrul limitat în care e menținut în cursul exercițiului, elevul se concentrează asupra unei singure probleme, precum și condițiile pe care ele le creează pentru dobîndirea progresivă a unor automatisme (la limba maternă, cu deosebire în învățarea ortografiei).

Capacitatea din urmă vine, întîi, din natura operațiilor. Orice exercițiu structural obligă la o anumită repetare a modelului, în timpul căreia gîndirea elevilor nu rămîne absentă, dar nici la fel de activă. În exercițiul propus la p. 129, se repetă structura enunțului: subiect — subst. nom. + predicat — verb + complem. dir. — subst. acuz. + atribut — adj. demonstr., cît și structura morfematică: radical subst. masc. + plural + acuz. artic. definit. (articulare cerută de poziția demonstrativului) de 28 de ori. Răspunzînd la stimuli, fie în substituție, fie în transformare, elevii stabilesc implicit analogii cu modelul. Aceste analogii sînt rezultatul unui raționament care identifică structura sub diferențele de suprafață, de natură lexicală sau paradigmatică. Pe măsura repetării, pregnanța raționamentului se estompează, gîndirea nu mai reface întregul raționament analogic, se comprimă, iar acțiunea cu modelul începe să se interiorizeze (cf. și D. Girard, 1967, 101). În al doilea rînd, capacitatea despre care am vorbit vine din organizarea fiecărui exercițiu care urmărește același scop. Este vorba deci nu de calități intrinseci (ca mai sus), ci de condiționări. Se recomandă, de pildă, stabilirea unei gradări riguroase a dificultăților de depășit, stabilirea unei evoluții operaționale în lanțul de exerciții propuse (la început, eventual, repetiție, apoi substituție cu o singură intrare, cu două ..., transformare mai ușoară, mai complicată etc.), chiar stabilirea unui progres în interiorul fiecărui exercițiu (prin selectarea materialului lingvistic, prin ordinea stimulilor etc.), prezentarea variată a materialului, determinarea judicioasă a lungimii și a duratei exercițiilor în funcție de posibili-

¹ Pentru alte aspecte psihologice se pot consulta lucrările citate la începutul articolului.

tățile elevilor etc. (D. Girard, 1967, 105). Acestea sînt însă lucruri asupra cărora va hotărî experiența directă, practica școlară.

1.3. Din punct de vedere pedagogic, ne limităm a preciza că exercițiul structural mărește, variază și face mai eficace activitatea elevilor în lecțiile de limba română. El îmbină într-un mod specific descoperirea inductivă sau deductivă cu descoperirea prin analogie și cu munca personalizată (*Puncte de sprijin*, 1971, 25 urm.). În limitele condiționărilor lui, poate mai ferme decît ale altor categorii de exerciții, rămîne totuși cel mai larg spațiu de manifestare a capacității profesionale, a fanteziei, a inventivității fiecăruia dintre noi, pentru că exercițiile structurale trebuie elaborate, cel puțin în condițiile de astăzi, de către profesor.

Trebuie subliniată operativitatea cu care exercițiile structurale pot răspunde nevoilor prevăzute sau neprevăzute ale lecției, marele lor grad de disponibilitate și de adaptare. Oferim un singur exemplu (cf. și I, § 3.3.2./c; V, 5.3.3.1./c). Într-o emisiune de radio-școală în care se analiza o frază din *Împărat și proletar* de Eminescu, substantivul *dreptate* a fost asimilat, ca neavînd plural, cu *cînte*, *lene* etc. Să presupunem că afirmația a fost făcută de un elev într-o lecție curentă. Recurgem spontan la un exercițiu de substituție, cu punctul de plecare: *Dreptatea ta*. Stimulul: *Tale?* «Dreptățile» *tale* s-a spus că nu se poate; deci: *Dreptății tale*. Schimbăm stimulul: *Cînte?* — *Cînteii tale*. *Lene?* — *Leneii tale*. *Onoare?* — *Onoareii tale*. *Foame?* — *Foameii tale*. Ș.a.m.d. În concluzie: (a) *dreptate* face genitiv-dativul articulat hotărît ca substantivele cu plural: *o dreptate*, (două) *dreptăți* + *i* = *dreptății*, ca și: *o carte*, două *cărți* + *i* = *cărții* (de fapt, se și folosește la plural, chiar dacă nu cu înțelesul din textul care se analizează; cf. DLRM, 262); (b) celelalte construiesc aceeași formă de la nominativ singular: *cînte* + *i* = *cînteii*; *lene* + *i* = *leneii* etc.); (c) încadrarea trebuia făcută cu aceste rezerve.

2. În literatura de specialitate numărul și denumirea tipurilor de exerciții structurale variază (cf. lucrările citate la începutul capitolului, cu referințele lor bibliografice). Luînd în considerare, după cum s-a arătat mai înainte, operațiile fundamentale, deosebim trei tipuri mari de exerciții structurale: *de repetiție*, *de substituție* și *de transformare*. Cînd fiecare dintre operațiile de bază e convertită în situații colocviale, avem de-a face cu un *dialog dirijat*. „Dirijarea” se realizează prin stimul, care oferă indiciile asupra structurii de folosit în răspuns și care limitează astfel posibilitatea de reacție a elevului nu numai la situație, ca în conversația obișnuită (ca în dia-

logul „nedirijat“), ci și la organizarea internă a mesajului. Dialogul dirijat poate fi realizat în trei feluri:

(a) *Cu replici contrarii*, când stimulul constă într-o structură afirmativă, iar răspunsul, în una care neagă pe prima. E vorba deci de o transformare introdusă în dialog:

Modelul: — Eu am văzut poiana mereu. > — Eu însă n-am văzut-o niciodată. Stimuli: — Eu am șters tabla mereu. (...) — Eu am folosit harta mereu. (...) — Eu aş aduce mingea mereu. (...) Ș.a.m.d.

(b) *Ca injoncțiune*, când stimulul conține o dispoziție de acțiune, la care elevul răspunde formulând un mesaj (enunțativ propriu-zis, imperativ etc. sau interogativ). De obicei, operația constă în transformarea vorbirii indirecte în vorbire directă¹.

Modelul: — Spune-i să-și cheme colegii. > — Cheamă-ți colegii! Stimuli: — Spune-i să le culeagă pomii. (...) — Spune-le să-și șteargă pantofii. (...) — Spune-i să-ți aducă banii. (...) Ș.a.m.d.

(c) *Ca întrebare-răspuns*, când stimulul conține o întrebare la care elevul răspunde corespunzător cu modelul. Oricare dintre operațiile fundamentale ale exercițiilor structurale poate fi convertită într-un astfel de dialog, de aceea îl ilustrăm în continuare în cadrul fiecărui tip pe care-l vom descrie.

Exercițiile structurale se pot realiza oral, scris sau și oral (stimulul), și scris (răspunsul), după scopul în care sînt folosite (pentru ceea ce ne interesează aici: pronunție sau ortografie).

2.1. Repetiția este un exercițiu productiv sau corectiv. Obiectivul ei poate fi foarte variat. La limba maternă îl folosim mai ales ca exercițiu de pronunțare și de ortografie în cazuri în care norma fonetică a limbii vorbite de elevi se deosebește de norma ortoepică sau în care ortografia este legată de pronunția literară (fie în concordanță, fie în neconcordanță cu ea). Tehnica exercițiului e în general aceasta: (a) elevul ascultă modelul în pronunția profesorului, care rostește la început cuvîntul sau grupul de cuvinte «au ralenti», intrînd treptat, prin încă două-trei pronunțări, în ritmul normal; (b) repetă modelul cu aceeași evoluție de ritm; (c) este întărit de profesor, care poate atrage atenția asupra locului unde pronunția este încă necorespunzătoare și care, oricum, pronunță din nou cuvîntul sau cuvintele date; (d) copilul repetă a doua oară modelul; (e) este din nou întărit; (f) eventual, transcrie modul corect de pro-

¹ Răspunsul se poate scrie sau nu, după scopul exercițiului. Pentru formele de dialog dirijat menționate sub (a), (b), (c), cf. G. Delattre, 1966, 18—21.

nunțare sau scrie cuvîntul a cărui ortografie e în neconcordanță cu pronunția lui literară; (g) e întărit și sub acest aspect; (h) ascultă pronunțarea altui cuvînt sau grup de cuvinte cu aceeași organizare fonetică și grafică — ilustrînd deci aceeași normă fonetică și aceeași regulă ortografică; (i) repetă ș.a.m.d. După exercițiul astfel alcătuit e recomandabil un dialog dirijat. Natura lui îl recomandă pentru lucrul în laboratorul fonetic, ca exercițiu autocorectiv (D. Girard, 1967, 102 și III D, §4.).

(a) Repetare de *cuvinte cu aceeași dificultate de pronunțare* — coopera, cooperație¹; cooperativă, cooperatori; coordona, coordonare; coordonator, coordonatoare;

— poem, poemă; poet, poetic; poezie, poeziile;

— cuviință, necuviință; cuviincios, necuviincios; încuviința, încuviințare; ființă, neființă; înființa, desființa; știință, neștiință, înștiința; conștiincios, neconștiincios, conștiinciozitate;

— coajă, plajă; strajă, șarjă; vrajă, birjă, grijă; schijă; tijă; forjă, lojă, cîrjă;

— cămașă, cireasă; fașă, nașă; cocoasă, gogoasă; avalanșă, revanșă; planșă, tranșă; breșă, creșă, depeșă; agrișă, pastișă; fișă, nișă; cătușă, mînușă; cenușă, păpușă; tușă, ușă; înfașă, desfașă; îngrășă, ingroașă.

(b) Repetare în *sintagme sau în enunțuri*

— o gogoasă uriașă; o cămașă drăgălașă; o tovarășă fruntașă; o cravașă mai vrăjmașă; chiriașă nevoiașă; bogătașă ucigașă; copilășă năvălașă; o cireasă băstinașă; cățelușă jucăușă; și-o păpușă după ușă; iar o nașă mai poznașă tot înfașă și desfașă;

— pășea și tușea; slujea și greșea; sfîrșea și tînjea; cojea și prăjea; să pășească și să nu tușească; să slujească fără să greșească; să sfîrșească și să nu tînjească; să cojească fără să prăsească;

— eu apropii, tu apropii; eu împrăști, tu împrăști; eu întîrzii, tu întîrzii, eu perii, tu perii etc.; eu mă perii, tu te sperii; eu mă sperii, tu te perii; eu mă zgîrii, tu te sfîșii; eu mă sfîșii, tu te zgîrii etc.; eu vă împrăști, tu te apropii; eu mă apropii, tu ne împrăști ș.a.m.d.;

— eu venii, el veni; eu sosii, el sosi; etc.; eu învelii, el dezveli; eu dezvelii, ei înveli; eu construii, el cheltui; eu cheltuii, el construi; eu bănuii, el chibzui; eu chibzuii, el bănuie etc.;

— unei albii, multe albii; unei comisii, multe comisii; unei mîinii, multe mîinii etc.; familii fără istorii; discuții fără opinii; linii

¹ Modelul de repetare cuprinde cuvintele pînă la punct și virgulă. După exercițiul de pronunțare, formele repetate pot fi și scrise, copiate repetat.

fără direcții; corăbii fără primejdii etc.; chirii cu datorii; domnii cu silnicii; hîrtii cu poezii etc.;

— unei albi, toate albiile; multe direcții, toate direcțiile etc.;

— multe concedii, toate concediile; multe studii, toate studiile; multe domenii, toate domeniile; multe milenii, toate mileniile; multe elogii, toate elogiile etc.;

— un ateneu, multe atenee, toate ateneele; un clișeu, multe clișee, toate clișeele; un liceu, multe licee, toate liceele etc.

— Modelul (în dialog dirijat): — Cumpără o broșă? — Da, cumpără o broșă. Stimulii: — Mănîncă o gogoasă? (...)¹ — Vrea o cămașă? (...) — A văzut o plajă? (...) — Are vreo grijă? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Știe că o înfricoșează? — Da, știe că o înfricoșează. Stimulii: — Crede că o înduioșează? (...) Bănuiește că o detașează? (...) — Crede că o retușează (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Construiesc licee? — Da, construiesc licee. Stimulii: — Vizitează muzee? (...) — Au organizat turnee? (...) — Developăm clișee? (...) — Prinde instantanee? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (exclusiv de ortografie, în dialog dirijat): — I-a condus la gară? (Oral) — Da, i-a condus. (Scris.) Stimulii: — I-au dat la liceu? (...) — L-a primit la școală? (...) — L-au găsit la serviciu? (...) — V-a împăcat acasă? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — I-a văzut plimbîndu-se? — Da, i-a văzut plimbîndu-se. Stimulii: I-au găsit jucîndu-se? (...) — L-a așteptat odihnindu-se? (...) — L-a întîlnit certîndu-se? (...) — L-au ascultat plîngîndu-se? (...) Ș.a.m.d.

(c) Repetare în perechi contrastante

— efect și ieftin; erou și ieri; ienicer și energie; ierburi și erupte; ied și educat; iepure și epopee; eroare și ierarhie;

— baie aerisită; o femeie pe alee; o cheie de muzee; scînteie violacee; siluetă de statuie; poet de nevoie; proiect de poezie; poezie ideală; creat și întemeiat;

— escapadă și excentrică; escală și excelentă; escortă și excepțională; escroc și excesiv; escadron și excursie; escadrilă și excepție; excavator și escadră;

¹ Din lipsă de spațiu, propunem doar modelul și stimulii. Simbolul (...) suplinește răspunsul elevului, întărirea și, eventual, repetarea răspunsului. Așa vom proceda în general și mai departe. În exercițiile de pronunție în care modelul este și stimul am suprimat orice altă indicație.

— știință, cunoștință; neștiință, recunoștință; înștiința, incunoștința;

— descalifica, dezgoli; desființa, dezvinovăți; despăgubi, debate; destăinui, dezdoi.

(d) Repetare de alternanțe

— boli, boală; coli, coală; școli, școală; coji, coajă; cozi, coadă; corzi, coardă; ploi, ploaie; porți, poartă etc.; coc, coace; cobor, coboară; cos, coase; cunosc, cunoaște; dor, doare; înot, înotă; pot, poate; rog, roagă; scot, scoate; toc, toacă etc.;

— amiază, amiezi; biată, biet; fiare, fier; piatră, pietre; piață, piețe; viață, vieți etc.; dezmiardă, dezmiard; piară, pier; piardă, pierd etc.;

— eu diluez, el diluează; eu diminuez, el diminuează; eu efectuez, el efectuează etc.; tu atenuezi, el accentuează; tu accentuezi, el atenuează; tu evacuezi, el evacuează; tu insinuezi, el insinuează; tu evoluezi, iar el eșuează; el evoluează, iar tu eșuezi etc.;

— tușea și tușește; cojea și cojește; sfârșea și sfârșește; tînjea și tînjește; pășea și pășește; prăjea și prăjește etc.

2.2. În exercițiile de substituție se menține structura și se variază conținutul ei semantic (substanță, număr, persoană etc.) alternând unul sau altul dintre constituenții ei cu unități din aceeași categorie, care contractează același tip de relații. Posibilitățile de variere semantică sînt limitate și condiționate lexical și gramatical. Prin alternare de constituenți se trece de la o structură, A, la alta identică, A', apoi la a treia, A'', și așa mai departe, evoluția rezultatelor putînd fi reprezentată astfel: A (modelul) > A' > A'' > A''' etc. (Fr. Réquedat, 1966, 29). Substituția este un procedeu de analiză util și necesar la toate nivelele limbii. Ea pune în lumină modul în care se realizează funcția de comunicare a limbii, scoate în evidență tipurile de unități și tipurile de relații, organizarea în sistem a formativelor gramaticale cu funcția lor gramaticală și cu formele lor de realizare materială (C. G. Chiosa, 1971, 89), acorduri, organizări grafice etc.

Exercițiul poate fi construit pe baza ciclului explicit: (model) stimul-reacție-întărire (-repetare) sau pe baza unui tabel de substituție, în care ciclul amintit este implicat. În primul caz, tehnica este următoarea: (a) profesorul propune modelul; (b) elevii îi analizează într-un fel sau altul structura; (c) profesorul anunță modul de lucru și oferă primul stimul (eventual primul model de substituție); (d) elevul efectuează înlocuirea; (e) profesorul confirmă

sau infirmă răspunsul; (f) eventual, elevul repetă răspunsul (dacă a greșit prima dată); (g) profesorul propune al doilea stimul ș.a.m.d. Exercițiul își poate propune substituirea unei singure unități sau a mai multora, iar alternarea de unități poate produce sau nu modificări flexionare corelative.

— Modelul: Expediez (cu o singură intrare). Stimulii: A aprecia? (...) A copia? (...) A linia? (...) A premia? (...) A varia? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Expediezi — expediază (cu intrări variate). Punctul de plecare: expediez. Stimulii: A linia? (...) El? (...) A copia? (...) Tu? (...) A premia? (...) El? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Marchezi — marchează (ca mai sus). Punctul de plecare: marchez. Stimulii: A parca? (...) El? (...) A bloca? (...) Tu? (...) A masca? (...) El? (...) A brusca? (...) Tu? (...) A remorca? (...) El (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: I-am scris (cu o singură intrare). Stimulii: Ție? (...) Vouă? (...) Ei? (...) Lor? (...) Mie? (...) Nouă? (...)

— Modelul: I-am scris (cu intrări variate). Stimulii: Înlocuim persoana celui la care se referă acțiunea. Ție? (...) Vouă? (...) Lor? (...) Mie? (...) Ei? (...) Ce a rămas neschimbat? (Acțiunea și cel ce a făcut-o.) Schimbăm autorul acțiunii, pornind de la: i-am scris. Tu? (...) Voi? (...) El? (...) Ei? (...) Ce a rămas neschimbat? (Persoana celui la care se referă acțiunea.) Să înlocuim pe rînd autorul acțiunii, persoana celui la care se referă acțiunea și acțiunea însăși, pornind de la: ei i-au scris. El? (...) A vorbi? (...) Vouă? (...) Noi? (...) A citi? (...) De aici înainte spuneți și ce schimbați. Ea? (...; autorul.) Mie? (...; persoana la care se referă acțiunea.) A povesti? (...; acțiunea.) Ș.a.m.d.

— Modelul: Prinde mărul! (cu intrări variate). Stimulii: Para! (...) Creionul! (...) etc. Să arătăm ce trebuie prins fără să numim obiectul. Creionul=pe el? (...) Ce cuvînt ne face să ne gîndim la creion? (...) Para=pe ea? (...) Ce cuvînt ne face să ne gîndim la pară? (...) Hoții=pe ei? (...) Ce cuvînt ne face să ne gîndim la hoți? (...) Merele=pe ele? (...) Ce cuvînt etc.? (...) Să scriem răspunsul. (Se explică întrebuintarea liniuței prin contrast: el le prinde, cu le înainte de verb, și prinde-le!, cu le după verb.) Dacă cel prins ar trebui să fiu eu? Deci: pe mine? (...) Pe noi? (...) A privi? (...) Pe tine? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Băiatul e respectuos? — Fata e respectuoasă. Stimulii (se scriu): — Drumul e sinuos? Poteca. (...)

— Tatăl e afectuos? Mama. (...) Palatul e aspectuos? Grădina. (...)

— Comandantul e maiestuos? Garda. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Îți apropii colegii? — Îmi apropii colegii. Stimulii (se transcriu): — Îți înfurii cîinii? (...) — Îți îm-prăștii porumbeii? (...) — Îți îmbii prietenii? (...) — Îți perii pan-tofii? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Un băiat e zglobiu? — Toți băieții sînt zglobii. Stimulii: — Un părinte e grijuliu? (...) — Un copil e durduliu? (...) — Un castan e arămiu? (...) — Un percte e cără-miziu? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Această albie e secată? — Cele-lalte albi sînt secate. Stimulii: — Această corabie este eșuată? (...) — Această datorie e achitată? (...) — Această pălărie e purtată? (...) — Această discuție este interesantă? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — A adus vreo hîrtie? — A adus multe hîrtii. Stimulii: — Ai văzut vreo vie? (...) — Ați invitat vreo familie? (...) — Au învățat vreo meserie? (...) — A tras vreo linie? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Te-a văzut ștergîndu-te? — M-a văzut ștergîndu-mă. Stimulii (se scriu): — Te-a surprins mirîndu-te? (...) — V-a lăsat spălîndu-vă? (...) — Te-am găsit pregătîndu-te? (...) — V-au simțit mișcîndu-vă? (...) Ș.a.m.d.

Cînd exercițiul folosește un *tabel de substituție*, se intuiește modelul, se explică felul cum se pot alcătui forme, mesaje din combinarea cuvintelor sau a morfemelor de pe fiecare șir și, în caz că tabelul oferă mai multe șiruri de stimuli iar alegerea nu e condiționată sintagmatic sau semantic, se lasă elevilor libertatea de a hotărî ordinea folosirii stimulilor. De exemplu, în primul exercițiu de mai jos modelul este: „Niște pomi sînt rodnici“. În continuare, se pot substitui termenii din prima coloană: „Mulți pomi sînt rodnici“; „Acești pomi sînt rodnici“; „Toți pomii sînt rodnici“ (ordine mai indicată, deoarece pune în lumină opoziția dintre forma cerută de *niște*, *mulți*, *acești* și cea impusă de *toți*) sau cei din coloana a doua (dublă din economie de spațiu): „Niște meri sînt rodnici“; „Niște peri sînt rodnici“ ș.a.m.d. Fiecare răspuns e întărit, dar exercițiul, prezentînd global stimulii, poate fi rezolvat în întregime prin activitate personală și întărit după efectuarea lui integrală. Cîteva exemple¹ din care omitem modelul, lesne de recunoscut.

¹ Recomandăm, nu numai pentru situația în discuție, exercițiile de mare randament și pentru predarea limbii române ca limbă maternă, cuprinse în: B. Cazacu, C. G. Chiosa, M. Caragiu Marioțeanu, Val. Guțu Romalo, S. Bercescu, 1967 și B. Cazacu, C. G. Chiosa, M. Caragiu Marioțeanu, Val. Guțu Romalo, 1969.

Niște Mulți Acești Toți	pom măr păr prun vișin	piersic cais cireș corcoduș gutui	sînt rodnici.
----------------------------------	------------------------------------	---	---------------

Pom Măr Păr Prun Vișin	Piersic Cais Cireș Corcoduș Gutui	aceștia	sînt rodnici.
------------------------------------	---	---------	---------------

Ileana	a căutat a găsit	niște mulți acești toți	ciorap papuc pantof bocanc galoș șoșon
--------	---------------------	----------------------------------	---

Ileana	a căutat a găsit	ciorap papuc pantof bocanc galoș șoșon	aceștia. aceia.
--------	---------------------	---	--------------------

Andrei	se întoarce se plimbă	cu	prieten coleg tovarăș profesor	aceștia. aceia. săi.
	se gîndește se oprește	la		

Niște Mulți Acești Toți	barcagiu cazangiu fiu vizitiu copil	chiulangiu scandalagiu durduliu zglobiu
----------------------------------	---	--

Niște	comisie
Multe	construcție
Aceste	direcție
Toate	discuție
	familie
	etc.

Niște	sacrificiu
Multe	serviciu
Aceste	studiu
Toate	domiciliu
	fotoliu
	etc.

Vă aștept	în fața
	în dreptul
	în spatele

școală
grădină
bibliotecă
alee
baie
statuie

casă
fereastră
cafenea
librărie
farmacie

A așezat tabloul	deasupra
	dedesubtul

oglină argintie
vază albăstrie
perdea vișinie
draperie cărămizie

Luptă	contra
	împotriva

greșeală și minciună
înjosire și bătaie
lene și necinste
fățarnicie și lăudăroșenie

(Pe mine)
(Pe tine)
(Pe el)
(Pe noi)
(Pe voi)
(Pe ei)
(Pe ele)

crede
a crezut
au crezut

totdeauna.

Aduce	ziarul
	ochelarii
	hărțile

pe care

(mie)

(pe el)

ceri.

(lui)

(pe ei)

ai cerut.

(nouă)

(pe ele)

Spuneți

(mie)
(lui)
(nouă)
(lor)

unde este gara.



Arătați	(mie) (lui) (nouă)	(pe el) (pe ea) (pe ei) (pe ele)	repede!
---------	--------------------------	---	---------

(Pe mine)	a auzit	lăudînd	(pe el)
(Pe el)		felicitînd	(pe ea)
(Pe noi)			(pe ei)
(Pe ei)			(pe ele)
(Pe ele)			

(Pe el)	am surprins	luînd	(mie)	hainele.
(Pe ei)			(ție)	
(Pe ele)			(lui)	
			(nouă)	
			(vouă)	
			(lor)	

(Pe el)	a văzut	dînd	(mie)	(pe el)
(Pe ei)			(ție)	(pe ea)
(Pe ele)			(lui)	(pe ei)
			(nouă)	(pe ele)
			(vouă)	
			(lor)	

înteme-	-ez, -ezi, -ează, -ăm, -ați, -ă, -înd
cre-	-ez, -ezi, -ază, -em, -ați, -e, -înd
apreci-	-iez, -iezi, -iază, -iem, -iați, -ie, -înd
situ-	
etc.	

Este posibil să oferim într-un tabel de substituție pe de o parte unitățile de substituit (subliniate în text), pe de alta unitățile care urmează să substituie — ca și mai înainte, la o formă de adaptat sau la forma corespunzătoare.

Niște copii ascultă.	Toți
Cîțiva copii se joacă.	
Mulți copii privesc.	
Acești copii scriu.	

Florile sînt *proaspete*.
 Stofele sînt *vechi*.
 Obrajii sînt *palizi*.
 Pantofii sînt *murdari*.

roșu
 purpuriu

Cineva se duce la școală.
Cineva s-a dus la școală.
Cineva s-ar duce la școală.

Eu
 Tu
 Noi
 Voi
 Ion și Vasile

Cineva își scrie lecțiile.
Cineva și-a scris lecțiile.
Cineva și-ar scrie lecțiile.

A chemat *pe cineva*.
 Ar chema *pe cineva*.

(pe ea)

Spală *pe cineva*!

(pe mine)	(pe noi)
(pe tine)	(pe ei)
(pe el)	(pe ele)
(pe ea)	

Ascultă privind *pe cineva*.

(pe mine)	(pe noi)
(pe tine)	(pe voi)
(pe el)	(pe ei)
(pe ea)	(pe ele)

Drege *cuiva* stiloul!

(mie, ție, lui, nouă, lor)

Dregeți *cuiva* stiloul!

(mie, lui, nouă, vouă, lor)

2.3. Prin exercițiile de transformare se ajunge de la o structură (sau de la un grup de structuri) la o structură nouă, la alt tip, evident, după un model dat. Transformarea, ca procedeu lingvistic,

relevă mecanismele de funcționare a limbii, de generare a structurilor ei și oferă elevilor posibilitatea de a utiliza diverse mecanisme în mod deliberat, potrivit cu cerințele comunicării (C. G. Chiosa 51 urm.; J. S. Bruner, 1970/b, 96—97). În timp ce substituția e foarte utilă pentru cunoașterea formelor și construcțiilor, transformarea realizează mai ales întrebuințarea lor (Fr. Réquédât, 1966, 30).

De la situația inițială, *A*, la transformarea ei, *B*, se poate ajunge în mai multe feluri: (1) prin modificări structurale între elementele modelului; (2) prin adăugare; (3) prin reducere; (4) prin generarea unei structuri noi din două sau mai multe structuri date. Ordinea operațiilor este în general următoarea: (a) profesorul propune modelul; (b) elevii îl analizează într-un fel sau altul, desprinzând din aceasta și modul de lucru; (c) profesorul oferă stimulul; (d) elevii răspund; (e) sînt întăriți ș.a.m.d.

2.3.1. Natura modificărilor structurale între elementele modelului este variată. Între situația inițială și cea rezultată din transformare se creează mai multe genuri de opoziții: vorbire directă — vorbire indirectă și invers; afirmativ-negativ și invers; nominalizare-predicativizare și invers sau nepredicativ-predicativ, la același verb și invers; activ-pasiv și invers; opoziții sintagmatice ș.a. (cf. și C. G. Chiosa, 1971, 51 urm., 134—136 și passim).

— Modelul: I-am întrebat: — Vă aranjați locuința? > I-am întrebat dacă-și¹ aranjează locuința. Stimulii: L-a întrebat: — Îți menajezi forțele? (...) Ne-a întrebat: — Vă încurajați prietenii? (...) Le-a întrebat: — Vă deranjați vecinii? (...) Ș.a.m.d. (eventual, cu alternanța *ea/e* după *ș*, *ch*, *gh*).

— Modelul: I-a spus să se spele. > I-a spus: — Spală-te! Stimulii: Le-a ordonat să se spele. (...) I-am cerut să se șteargă. (...) Le-am comunicat să se șteargă. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: L-a rugat să-și aleagă cărțile. > L-a rugat: — Alege-ți cărțile. Stimulii: I-a rugat să-și aleagă cărțile. (...) L-a avertizat să-și ascundă banii. (...) I-a avertizat să-și ascundă banii (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Aștepti trenul? > — Nu, nu-l aștept. Stimulii: — Aduni banii? (...) — Prindeți mașina? (...) — Scrii problemele? (...) Ș.a.m.d.

¹ Exercițiul de transformare presupune adeseori substituiri: *vă/și aranjați/aranjează* etc. (care, în cazul nostru, modifică situația ortografică inițială). Totodată, prin modificări structurale între elementele modelului se produce și o anumită dezvoltare sau restrângere a numărului de unități: în primul exemplu apare prin transformare *dacă*, în al patrulea *nu* etc., așa cum din al doilea dispare *să* ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Ați așteptat trenul? > — Nu, nu l-am așteptat. Stimulii: — Ați anunțat părinții? (...) — Ai deschis porțile? (...) — Ai asculta concertul? (...) — Ar aduce ziarele? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Ați așteptat mașina? > — Nu, n-am așteptat-o. Stimulii: — A aprins lumina? (...) — Ai terminat harta? (...) — Ar citi nuvela? (...) — Ați aduce mingea? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: — Nu mă aștepta! > — Așteaptă-mă! Stimulii: — Nu te lăuda! (...) — Nu-l opri! (...) — Nu-i cere! (...) — Nu vă depărtați! (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: — Nu-mi aduce haina! > — Adu-mi haina! Stimulii: — Nu-ți șterge pantofii! (...) — Nu-ți prinde nasturii! (...) — Nu-ți drege ghetetele! (...) — Nu-ți pune jerseyul! (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Așteaptă trenul greu. > Așteptarea grea a trenului. Stimulii: Privește strada fix. (...) Deschide ușa brusc. (...) Udă grădina tare. (...) Povestește întâmplarea curgător. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Andrei a citit ziarul. > Andrei l-a citit. Stimulii: Vasile ar urca munții. (...) Ion a scris problemele. (...) Gheorghe a stricat magnetofonul. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — A adus ceasul? > — L-a adus. Stimulii: — A găsit pantofii? (...) — Au cumpărat jucăriile? (...) — Ar aduna banii? (...) — Ați citi romanul? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Andrei a citit anunțul. > Ileana nu l-a citit. Stimulii: Vasile a cumpărat caietele. Ion? (...) Sanda a văzut filmul. Voica? (...) Nicu a anunțat părinții. Ei? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Ai remarcat amănuntul semnificativ. > Amănuntul semnificativ l-ai remarcat. Stimulii: Au văzut orașele noi. (...) Ar privi florile proaspete. (...) Ar cere vaza albastră. (...) Au cules fragii copti. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Acești elevi pleacă acum. > Elevii aceștia pleacă acum. Stimulii: Acești istorici au sosit astăzi. (...) Acei biologi rămân pînă mîine. (...) Acești geografi discută tot timpul. (...) Cei-lalți geologi vor sta o lună. (...) Ș.a.m.d.

Opoziții sintagmatice de felul celor din urmă se pot obține și pe baza unui tabel de substituție-transformare, în care înlocuirea unității subliniate prin una dintre unitățile-stimul date modifică structura sintagmatică a enunțului.

Duce de mîncare <i>cuiva</i> .	(mie)	(nouă)
A dus de mîncare <i>cuiva</i> .	(ție)	(vouă)
Ar aduce de mîncare <i>cuiva</i> .	(lui)	(lor)

Privește *pe cineva*.
 Au privit *pe cineva*.
 Ar privi *pe cineva*.

(pe mine)	(pe voi)
(pe tine)	(pe ei)
(pe el)	(pe ele)
	(pe noi)

2.3.2. Transformarea prin adăugare se realizează în două feluri: cu ajutorul unui element de transformare și prin expansiune.¹

(a) *Elementul de transformare* provoacă totdeauna aceeași schimbare a structurii inițiale, așa încât, dacă de la *A* se ajunge la *B* prin *X*, de la *A'* se ajunge la *B'* tot prin *X*, de la *A''* se ajunge la *B''* tot prin *X* ș.a.m.d., după schema: $A+X>B$; $A'+X>B'$; $A''+X>B''$ etc. (Fr. Réquedat, 1966, 29). De pildă: *A* = „Apropie-te încet!” *X* = „Trebuie” *B* = „Trebuie să te apropii încet”. Elementul de transformare introduce în mesaj o anumită atitudine a vorbitorului față de informația comunicată.

— Modelul: — Nu te apropia! > — Trebuie să nu te apropii.
 Stimulii: — Nu te speria! (...) — Nu te zgîria! (...) — Nu te înfură! (...) — Nu te peria! (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Îl apreciezi? > — El singur se apreciază. Stimulii: — Îl evidentiezi? (...) — O premiezi? (...) — Îl copiezi? (...) — Îl omagiezi? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Nu ghicește nimic. > Poate să nu ghicească nimic. Stimulii: Nu poruncește nimic. (...) Nu rățăcește nimic. (...) Nu îndrăgește nimic. (...) Nu întregește nimic. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — O angajează? > — Noi sîntem datori s-o angajăm. Stimulii: — Îl deranjează? (...) — Îi încurajează? (...) — Le protejează? (...) — O menajează? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — E un copil bun? > — Este cel mai bun dintre copii. Stimulii: — Este un fiu ascultător? (...) — Pare un exercițiu greu? (...) — Este un principiu sănătos? (...) — Este o familie unită? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Ai rezolvat vreun exercițiu? > — Cred că am rezolvat două exerciții. Stimulii: — A găsit vreun fotoliu? (...) — A lăsat vreun indiciu? (...) — Ați avut vreun beneficiu? (...) — Au construit vreun edificiu? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Acesta e un muzeu. > Probabil că acelea sînt tot muzee. Stimulii: Acesta e un ateneu. (...) Acela e un defileu. (...) Acesta e un liceu. (...) Acela e un mausoleu (...) Ș.a.m.d.

¹ Și într-un caz, și în altul, conținutul informațional al structurii inițiale apare îmbogățit, ceea ce nu se întâmplă în primul gen de transformare.

— Modelul (în dialog dirijat): — Are vreo dorință? > — Este sigur¹ că are mai multe dorințe. Stimulii: — Cere vreo adeverință? (...) — Ține vreo conferință? (...) — Preferă vreo știință? (...) — Dovedește vreo cunoștință? (...) Ș.a.m.d.

(b) În *expansiune* structura inițială capătă constituenți noi prin dezvoltare, prin determinanți ai unor constituenți existenți. Ca urmare, comunicarea se îmbogățește sau se precizează. Procedul e cunoscut, dar e folosit de obicei în scop descriptiv.

— Modelul (în dialog dirijat): — Ai nevoie de bani? > — Am nevoie de toți banii. Stimulii: — Au nevoie de zidari? (...) — Au nevoie de timplari? (...) — Au nevoie de cismari? (...) — Au nevoie de croitori? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (ca mai sus): — Ți plac plopilor? > Îmi plac plopilor argintii. Stimulii: — Îi plac trandafirilor? Roziu. (...) — Vă plac stejarii? Ruginiu. (...) — Vă plac stînjeneilor? Auriu. (...) — Ți plac macii? Stacojiu. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Inginerii se agită. > Acești ingineri se agită. Stimulii: Agronomii discută. (...) Silvicultorii cercetează. (...) Horticultorii răsădesc. (...) Zootehnicienii verifică. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: (a) N-am scris. > Nu mi-am scris. (b) N-am scris. > Nu l-am scris. (c) N-am scris. > Nu mi l-am scris². Stimulii: 1. N-ai văzut. Ție? (...) N-ai văzut. Pe el? (...) N-ai văzut. Ție? pe el? (...) 2. N-au spus. Lui? (...) N-au spus. Pe ele? (...) N-au spus. Lui? pe ele? (...) 3. N-ați obiectat. Vouă? (...). N-ați obiectat. Pe el? (...) N-ați obiectat. Vouă? pe el? (...) 4. N-au cerut. Nouă? (...) N-au cerut. Pe ei? (...) N-au cerut. Nouă? pe ei? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: (a) Găsește! > Găsește-l! (b) Găsește! > Găsește-mi! (c) Găsește! > Găsește-mi-l! Stimulii: 1. Scrie! Pe ele? (...) Scrie! Ție? (...) Scrie! Ție? pe ele? (...) 2. Scrieți! Pe ea? (...) Scrieți! Lor? (...) Scrieți! Lor? pe ea? (...) 3. Pune! Pe ei? (...) Pune! Ție? (...) Pune! Ție? pe ei? (...) 4. Puneți! Pe ei? (...) Puneți! Vouă? (...) Puneți! Vouă? pe ei? (...) Ș.a.m.d.

2.3.3. Transformarea prin reducere este inversul expansiunii și constă propriu-zis într-o substituție cu zero, în suprimarea unui constituent sau a mai multora. Toate exemplele de expansiune date pot fi transformate prin reducere dacă răsturnăm în modele ordi-

¹ Instrumentul de transformare poate fi variat în limitele categoriei: *De bună seamă că...*, *Firește că etc.*, sau, pentru exercițiile precedente: *Poate că...*, *Bănuiesc că...*, *Noi avem obligația să...* etc.

² Sau: N-am scris. > Nu mi-am scris. > Nu mi l-am scris; ori: N-am scris. > Nu l-am scris. > Nu mi l-am scris. Posibilitățile sînt variate și în continuare.

nea enunțurilor. Posibilitățile exercițiului sînt nelimitate, iar valoarea didactică a expansiunii și a reducerii depășește scopurile imediate ale exemplelor propuse: ele realizează perceperea analitică a mesajelor, mărind gradul de relevanță a unităților din enunț, a relațiilor dintre unități și a situațiilor de ortografie pe care introducerea (uneori treptată) sau îndepărtarea (iarăși, uneori treptată) de constituenți le produce în enunț.

— Modelul: ~~Nepătrunși codri se zăresc departe.~~ > Codrii se zăresc departe. Stimulii (din care se cere suprimarea adjectivului): Curajoșii scafandri ies la suprafață. (...) Gingașii leandri stau în soare. (...) Enormii nisetri atîrnă în cîrlige. (...) Furioșii tigri se agită în cușcă. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Paginile acestei cărți impresionează. > Paginile cărții impresionează. Stimulii (din care se cere suprimarea demonstrativului): Literele celeilalte pagini s-au șters. (...) Ochii acestei păpuși par vii. (...) Oamenii acelei regiuni sînt plăcuți. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Să nu mi-l mai trimiți. > Să nu-l mai trimiți. > Să-l mai trimiți. > Să mai trimiți. (Modelul cuprinde și transformarea calității enunțului.) Stimulii: Să nu vi-i mai amintiți. Vouă. (...) Nu. (...) Pe ei¹. (...) Să nu ți-o mai aduci. Ție. (...) Nu. (...) Pe ea. (...) Să nu ni-l mai dai. Nouă. (...) Nu. (...) Pe el. (...) Să nu i-o mai ceri. Ei. (...) Nu. (...) Pe ea. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Nu mi l-am scris. > Nu mi-am scris. > N-am scris. > Am scris. (Inversul exemplului de expansiune, cu transformarea calității în final.) Stimulii: Nu ți l-ai văzut. Pe el. (...) Ție. (...) Nu. (...) Nu i le-au spus. Pe ele. (...) Lui. (...) Nu. (...) Nu vi l-ați obiectat. Pe el. (...) Vouă. (...) Nu. (...) Nu ni i-au cerut. Pe ei. (...) Nouă. (...) Nu. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: (a) Găsește-mi-l! > Găsește-mi! (b) Găsește-mi-l! > Găsește-l! (c) Găsește-mi-l! > Găsește! Stimulii: 1. Scrie-ți-le! Pe ele. (...) 2. Scrie-ți-le! Ție. (...) 3. Scrie-ți-le! Ție, pe ele. (...) 2. Scrieți-le-o! Pe ea. (...) Scrieți-le-o! Lor. (...) Scrieți-le-o! Lor, pe ea. (...) 3. Pune-ți-i! Ție. (...) Pune-ți-i! Pe ei. (...) Pune-ți-i! Ție, pe ei. (...) 4. Puneți-vi-i! Vouă. (...) Puneți-vi-i! Pe ei. (...) Puneți-vi-i! Vouă, pe ei. (...) Ș.a.m.d.

2.3.4. Transformarea prin generarea unei structuri noi din două sau mai multe structuri date este un exercițiu tot atît de important ca și precedentele, datorită capacității lui de a îngădui dezvoltarea unor mecanisme ale limbii.

¹ Posibilitățile de înlăturare sînt mai multe, aici și în continuare. Se poate începe, de exemplu, cu complementul direct: Să nu ți-o mai aduci. > Să nu-ți mai aduci; cu doi constituenți: nu și pe ea > Să-ți mai aduci; sau: nu și ție > S-o mai aduci etc.

— Modelul: Vasile e zglobiu. Ion e zglobiu. > Vasile și Ion sînt zglobii. Stimulii: Cerul e cenușiu. Apa e cenușie. (...) Vița e arămie. Strugurele e arămiu (...) Casa e pustie. Curtea e pustie (...) Ș.a.m.d.

— Modelul (în dialog dirijat): — Cine scrie prima propoziție? Cine scrie pe a doua? > Tu scrii cele două propoziții. Stimulii: — Cine sfîșie prima hîrtie? Cine sfîșie pe a doua? (...) — Cine împrăstie prima primejdie? Cine împrăstie pe a doua? (...) — Cine îmbrăbie primă familie? Cine îmbrăbie pe a doua? (...) — Cine știe prima melodie? Cine știe pe a doua? (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Gheorghe vede pe Ion. Ion se ducea la școală. > Gheorghe vede pe Ion ducîndu-se la școală. Stimulii: Sandu m-a zărit. Mă spălam afară. (...) Nu te-am auzit. Te certai în clasă. (...) Tata v-a găsit. Vă jucați pe stradă. (...) I-am surprins pe amîndoi. Îl căutau prin curte. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Copilul se joacă pe stradă. Copilul aude un zgomot. > Jucîndu-se pe stradă, copilul aude un zgomot. Stimulii: Mama se duce la serviciu. Mama întîlnește o prietenă. (...) Ne uităm pe fereastră. Îl vedem pe Mihai. (...) Mă îndreptam spre tramvai. L-am zărit pe Vasile. (...) Te-ai urcat în turn. Ai privit ruinele. (...) Ș.a.m.d.

— Modelul: Ajungem la pod. N-am văzut podul acela de doi ani. > Ajungem la podul pe care nu l-am văzut de doi ani. Stimulii: Intrăm în casă. Am vîsat casa aceasta toată viața. (...) Trecem pe lîngă munți. N-am urcat munții aceștia de mic. (...) Ne îndreptăm spre culmi. Am căutat culmile acestea ziua întreagă. (...) Ș.a.m.d. (Cf. ca exercițiu tradițional, în III B, § 2.1.3.).

3. Simple, expeditiv, deschise surprizelor, susceptibile de înțărare imediată, de integrare în situații colocviale curente, de gradare lesnicioasă, angajînd pe elevi într-o activitate continuă, frîzînd adeseori jocul, exercițiile structurale, folosite cu măsură și cînd trebuie, ar putea aduce mari servicii studierii limbii materne. Dar, cu toate virtuțile lor, exercițiile structurale nu oferă soluții pentru orice problemă privitoare la predarea limbii române; ele nu sînt și nu pot fi singura cale¹ pe care ar trebui modelată limba elevilor după rigorile limbii standard. Dimpotrivă, abuzul de exerciții structurale la limba maternă, de exemplu — blocarea unei porțiuni prea mari din lecție cu acest gen de activitate, poate produce monotonie și reduce interesul. Eficacitatea lor depinde de modul în care sînt utilizate, de felul în care fiecare profesor înțelege scopul, avantajele, dar și limitele lor.

¹ Substituția și transformarea, ele înseși, pot și trebuie să fie folosite și în afara exercițiilor structurale.

IV. Despre lecție

A. POZIȚIA ORTOGRAFIEI ÎN LECȚIA DE LIMBĂ MATERNA

(§§) 1. Căi de acces la însușirea ortografiei și raportul lor cu lecția de limbă maternă. 1.1. Învățarea mecanică. 1.2. Învățarea intuitivă. 1.3. Învățarea rațională. 1.3.1. Cunoștințele teoretice, factor de justificare și de expresie lingvistică a regulilor însușite intuitiv și de integrare a cazurilor de specie în reguli generale cunoscute. 1.3.2. Cunoștințele teoretice, suport lingvistic pentru reguli care n-au putut fi învățate intuitiv, prin generalizări parțiale. 2. Concluzii.

1. Copilul începe să învețe sistemul limbii materne din primul an de școală. Cunoștințele lui cresc treptat, tinzând spre înțelegerea și însușirea sistemului și a normelor limbii literare actuale. El învață însă puține fapte și reguli de ortografie numai din și prin cunoașterea rațională a sistemului limbii, pentru că nu toate regulile au nevoie de un suport conceptual lingvistic, pentru că nu toate faptele de ortografie au nevoie de reguli și pentru că nu se pot amîna comunicarea regulilor necesare, care au nevoie de anumite cunoștințe despre limbă, și formarea deprinderilor corespunzătoare pînă cînd dezvoltarea intelectuală a elevilor îngăduie așezarea lor pe baze conceptuale lingvistice (V, § 4.1.). Ortografia se învață nu numai rațional, ci și mecanic și intuitiv.

1.1. Sînt situații în care ortografia se poate însuși fără cunoașterea regulilor, mecanic, odată cu și prin folosirea practică spontană a faptelor.

Învățînd să scrie, copilul capătă conștiința corespondențelor generale dintre litere și sunete în sistemul nostru ortografic, cu cîteva excepții care-i sînt comunicate prin reguli (ch, gh; c+e, i;

g+e, i; k, x, î, â ...). El aplică apoi mecanic relațiile învățate la orice fapt a cărui scriere e hotărâtă în concordanță cu pronunția literară, dacă și pronunția lui concordă cu norma ortoepică, fără să cunoască și fără să fie nevoie să cunoască regula de ortografie corespunzătoare. Cine rostește [*kîine, mîine, pîine*] scrie, respectiv, *cîine, mîine, pîine* de la 7 ani, fără regula din § 57 al *Îndreptarului* (I, § 3.3.1.).

Copilul scrie adeseori tot mecanic și fapte în care există necorespondențe între sunete și litere pe care el nu le cunoaște și care se încadrează în reguli de ortografie neconcordanțe cu pronunția literară și cu pronunția personală. Fără să intuiască nepotrivirile, el reproduce nemijlocit imaginile grafice pe care le-a memorat ușor datorită frecvenței faptelor în scrisul uzual: *el, ea, este, scrie, scria* etc. Mai târziu, el poate memora corect și reproduce fidel alte fapte, ca: *absent, observa* sau *obține, înveli și cumva, înfășura și umfla* (litere diferite care redau același sunet, respectiv [*p*] și [*m*] — un *m* cu oclusiune incompletă), asupra neconcordanței dintre pronunția și scrierea cărora ar fi fost riscant să i se atragă atenția prea de timpuriu.

Cît de întinsă este învățarea mecanică a ortografiei nu se poate însă preciza. Oricum, ea nu-și istovește acțiunea odată cu clasele mici. Contactul continuu cu cuvîntul scris, lărgirea treptată a experienței de cunoaștere și folosirea frecventă a scrisului aduc uneori în deprinderi, de-a lungul școlii și mai târziu, fapte care n-au făcut niciodată obiectul unei reguli explicite pentru insul respectiv. Instrucția educă pronunția, dar mai ales afinează auzul fonematic, făcînd să crească posibilitatea de reprezentare grafică adecvată a unor fapte corecte percepute auditiv, fără cunoașterea regulilor care le guvernează. Învățarea mecanică ajunge uneori să compenseze ceea ce n-a putut realiza învățarea organizată a ortografiei în școală.

Învățarea mecanică a ortografiei depinde de individ, de calitățile memoriei lui vizuale, auditive, motorii, ale atenției lui etc. Școala nu poate conta pe ea decît în cazurile în care e obiectiv posibilă. Oricum, învățarea mecanică nu are nici o legătură cu lecția, cu natura ei, cu tema și cu scopul ei.

1.2. Cele mai multe fapte de ortografie se învață prin reguli, iar unele cer și o anumită cunoaștere lingvistică a sistemului limbii. Atît regulile (deci cunoașterea ortografiei), cît și cunoașterea sistemului limbii trebuie adaptate la limbajul structurilor interioare ca-

racteristice stadiului de dezvoltare psihică a elevilor (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 62). Și pentru că multă vreme școlarul mic nu e apt de concepte bine delimitate și ierarhizate în sisteme (J. Piaget, 1972, 147), pentru că inteligența practică precedă inteligența reflexivă, ultima constînd, în bună parte, în conștientizarea primei (*Ibid.*, 144), este necesar să formăm în școală înțelegerea intuitivă a unor fapte de ortografie și a unor aspecte ale sistemului limbii și ale mecanismelor ei de funcționare înainte de învățarea lor rațională, conceptuală (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 80). Gîndirea intuitivă se caracterizează prin generalizări practice, cărora le este propriu un proces de abstractizare incomplet (D. N. Bogoiavlenski, N. A. Mencinskaia, 1963, 519). Prin cunoaștere intuitivă copilul ajunge să înțeleagă structura unei situații de ortografie sau (și) de limbă, fără să se sprijine explicit pe aparatul analitic pe care i l-ar îngădui abstracțiile complete, conceptele și care ar fi totodată în măsură să-i valideze cunoașterea (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 41—42, 81).

Punctul de plecare în formarea înțelegerii intuitive este regula situațională, în care indicația pozitivă, uneori și cea negativă, se referă numai la cazul întîlnit. În stadiul acesta, adeseori regula constituie o simplă obligație de comportament pentru faptul dat: „se scrie ceartă, cu ea, nu cu ia”; „se scrie și se pronunță o tovarășă, cu ă, nu cu e”; „se scrie și se pronunță greșeală, cu ea, nu greșală”; „se scrie *Făt-Frumos*”, în două cuvinte legate cu liniuță, amîndouă cu literă mare” ș.a.m.d. Alteori, regula descrie empiric fenomenul dintru început, depășind sau nu situația. Prezintă cîteva rezolvări posibile.

Cazurile de folosire a cratimei la «cuvintele rostite împreună» se explică prin analiza mesajelor și prin substituții și transformări structurale. Despre acest lucru am vorbit în mai multe capitole ale lucrării de față (III E passim; III F passim; V, § 4.1.). După cum s-a mai arătat, explicația pornește în aceste situații nu de la faptul concret întîlnit, ci de la un model în care unitățile, relațiile dintre ele și semantica sintactică sînt mai ușor de înțeles de către copilul de 8—9 ani. De exemplu, pentru cazul *l-a* (citit): „Andrei citește ziarul” > „El citește ziarul” > „Andrei (el) îl citește”; „Andrei (el) citește ziarul” > „Andrei (el) a citit ziarul” > „Andrei (el) l-a citit”; pentru cazul *i-a* (citit): „Andrei citește mamei” > „Andrei (el) îi citește”; „Andrei citește mamei” > „Andrei (el) i-a citit”; pentru cazul: *i-l* (citește): „Andrei citește mamei ziarul” > „Andrei (el) îi citește zia-

rul" > „Andrei (el) îl citește mamei" > „Andrei (el) i-l citește" ș.a.m.d.¹

Pe această cale copilul ajunge să depășească «situația», faptul concret întâlnit și să dobândească o regulă intuitivă generală din clasa a II-a. Dacă știe să scrie *ne-a* (dat) pentru că e vorba de două cuvinte rostite într-o silabă și *ne dă* pentru că aceste cuvinte nu se rostesc într-o silabă, cu regula învățată el nu poate totuși rezolva opoziția *ne dă*, *dă-ne*. Pentru cazul din urmă, care n-ar trebui ocolit și lăsat doar la voia reproducerii mecanice, nu se poate comunica la 8—9 ani o regulă intuitivă asemănătoare cu prima, deoarece, spre a înțelege fenomenul, este necesară o cunoaștere care depășește posibilitățile elevului mic (cf. lecțiile din IV B, § 2.2.). Explicația rămîne în cazul acesta strict situațională. Presupunem: „Dă-ne mingea!" Se analizează întîi un enunț analog din punct de vedere sintactic: „Dă mingea copiilor!", ajungîndu-se la concluzia că mesajul conține o poruncă adresată cuiva (lui Ion, Vasile...), care trebuie să dea ceva, *mingea*, altcuiva, *copiilor*. Modelul se transformă: „Dă mingea copiilor!" > „Dă-le mingea!", în care se identifică referențial *le* cu *copiilor*, apoi se substituie *le* cu *ne*: — Dacă cei cărora ar trebui să le fie dată mingea am fi *noi*, cum am spune? („Dă-ne mingea!") Se constată că *ne* înseamnă *nouă* și că acest cuvînt e așezat după cuvîntul prin care poruncim cuiva să facă ceva. Se analizează la fel și enunțul „Ne dă mingea", în care se observă prezența acelorași cuvinte, dar în altă ordine, precum și faptul că acum nu mai este vorba de o poruncă și se precizează comportamentul în cazurile date: *ne* nu se leagă cu liniuță înainte de *dă*, dar se leagă după *dă*.

În situația *ducîndu-se* am proceda altfel. Mai întîi, prin jocuri de substituție am trezi conștiința existenței a două cuvinte: *ducîndu-se* spunem despre *el*; despre *mine* am zice ...? (*ducîndu-mă*), despre *tine* ...? (*ducîndu-te*) etc.; dacă ar fi vorba de altă lucrare, *a se juca*, tot despre *el* am spune ...? (*jucîndu-se*); despre *tine* ...? (*jucîndu-te*); despre *noi* ...? (*jucîndu-ne*) etc. Apoi am

¹ S-a spus că modalitatea aceasta ar trebui integrată în unul dintre obiectivele studiului limbii materne, „de a face pe elevi conștienți de structura limbii și de modul cum se condiționează elementele ei componente" (C. G. Chiosa, 1971, 33). „Mult mai adecvat ar fi să se plece de la exploatarea unor enunțuri concrete pentru a se ajunge la scheme generale, care reprezintă structuri de bază ale limbii, iar în cadrul lor să fie puse treptat în funcțiune jocuri de opoziții, pentru a releva diferitele tipuri de unități și relații care se stabilesc între ele" (*Ibid.*, 33—34).

adăuga, simplu, că nu putem spune: *mă ducînd, te ducînd* etc.... ci numai *ducîndu-mă* etc. și că *mă*, așezat totdeauna după *ducînd*, se leagă cu liniuță de acesta.

În primele săptămîni ale clasei a doua se pot comunica reguli situaționale pentru scrierea pluralului în unul și doi *i* la substantive masculine întîlnite, prin înțelegerea intuitivă a modificărilor fonetice pe care le suferă acestea odată cu trecerea de la nearticulat hotărît la articulat hotărît. În prima etapă ne oprim la substantivele de tipul *elevi* — *elevii*, *cai* — *caii*, în care opoziția nedeterminat definit — determinat definit se realizează fonetic prin [i] — *i* scurt asilabic sau [i] — *i* semivocalic, redați ortografic prin *i*: [*elevⁱ*] = *elevi*, [*kai*] = *cai*, respectiv, [i] — *i* vocalic, silabic, reprezentat ortografic prin *ii*: [*elevi*] = *elevii*, [*kai*] = *caii*. Prin transformarea lui [i], respectiv [i] în [i], substantivele în cauză capătă la forma articulată hotărît o silabă în plus: *e-le-vi* = 2 silabe > *e-le-vii* = 3 silabe; *cai* = 1 silabă > *ca-ii* = 2 silabe. Conștiința acestei alternațe, (干) silabă, constituie acum obiectul înțelegerii intuitive a motivelor scrierii cu unul și doi *i* la anumite cuvinte date. Presupunem întîlnit cazul: „*Andrei are trei prieteni*“. După ce se constată că *Andrei* are mai mulți prieteni, nu unul singur, cuvîntul e analizat fonetic și scris pe tablă despărțit în silabe, subliniindu-se că are trei silabe și un *i* la sfîrșit: *pri-e-teni* = 3 silabe, 1 *i*. Se spune apoi forma în doi *i*, în alt enunț: „*Prietenii lui Andrei locuiesc în Brașov*“. Se reia analiza, se constată că e vorba tot de mai mulți prieteni, dar că acum cuvîntul e rostit cu o silabă mai mult și se conchide că în noua situație el se scrie și cu un *i* mai mult. Pe tablă apare scris sub primul cuvînt: *pri-e-te-nii* = 4 silabe, 2 *i*. Deci cînd vorbim de mai mulți prieteni, cuvîntul acesta poate avea trei silabe și-l scriem cu un *i* sau o silabă mai mult (patru) și-l scriem la sfîrșit cu un *i* mai mult (cu doi *i*). După un timp se procedează asemănător cu adjective întîlnite care se încadrează în același tip: „*Părinți dragi...*“, *dragi* = 1 silabă, 1 *i*; „*Dragii mei părinți...*“, *dra-gii* = 2 silabe (o silabă mai mult), 2 *i* (un *i* mai mult). Cînd acest procedeu intuitiv va fi devenit familiar, ne putem opri și la substantivele de tipul (fiu) *fii* = 1 silabă, doi *i*, pentru că un *i* cuvîntul are și cînd spunem *fiu*; *fiii* = 2 silabe (o silabă mai mult), 3 *i* (un *i* mai mult). La aceeași clasă și în același fel se explică și cazuri întîlnite de substantive feminine, apoi de adjective la genul feminin, care capătă la genitiv-dativ singular articulat hotărît o silabă în plus față de forma nearticulată hotărît, ca și masculinile discutate: (unei) *cărți* = 1 silabă, 1 *i*; *căr-ții* = 2 silabe (o silabă mai

mult), 2 *i* (un *i* mai mult); (unei școli) mari=1 silabă, 1 *i*; ma-rii (școli)=2 silabe (o silabă mai mult), 2 *i* (un *i* mai mult) etc.¹.

Regula situațională se aplică la alte fapte din aceeași clasă, întâlnite treptat. Odată cu aceasta, de la caz la caz, regula inițială e depășită în trei sensuri: (a) fie numai prin asocierea faptului nou cu cele cunoscute sau și cu altele; (b) fie prin introducerea unor elemente de descriere propriu-zisă, când regula de început nu le cuprindea; (c) fie prin extinderea descrierii, când regula anterioară cuprindea și elemente de descriere.

Propunem câteva exemple de felul în care se poate realiza un progres în învățarea intuitivă a unor situații de ortografie prin repetarea regulii inițiale însoțită de asocierea faptului nou cu altele: „se scrie trecea, cu *ea*, ca și ceartă, ceapă, ceară, făcea“; „se pronunță și se scrie căptușeală, cu *ea*, nu căptușală, ca și greșeală, lingușeală“; „se scrie (pe) pereți, cu un singur *i*, pentru că rostim cuvântul în două silabe: pe-reți, dar: pereții (clasei) cu doi *i*, cu un *i* mai mult, pentru că acum cuvântul are trei silabe, adică o silabă mai mult: pe-re-ții, ca și: e-levi, e-le-vii; co-legi, co-le-gii; pan-tofi, pan-to-fii“; „se scrie (în fața) intrării, cu doi *i*, pentru că rostim cuvântul în trei silabe: in-tră-rii, dar (în fața acestei) intrări, cu un singur *i*, cu un *i* mai puțin, pentru că acum rostim cuvântul numai cu două silabe, cu o silabă mai puțin: in-trări, ca și: căr-ții, cărți; șco-lii, școli“.

Elemente de descriere ulterioare unei reguli situaționale inițiale apar necesare atunci când, în funcție de clasa cu care lucrăm, se consideră că ar fi fost prematură comunicarea lor dintru înce-

¹ Ne-am oprit la câteva situații de neconcordanță între ortografie și pronunție care sînt rezultatul tendinței actuale de transformare a grupului *i* desinență + *i* articol într-un singur element afixal, un *i* silabic [i]: [eroi-eroi, elev¹-elevi, răi¹-răi, buni¹-buni, fii¹-fii, cărți¹-cărți, mari¹-mari], ortografic: eroii, elevi-elevii, răi-răii, buni-bunii, fii-fiii, cărți- cărții, mari-marii. Când categoriile gramaticale sînt reprezentate ortografic corespunzător cu realitatea lor fonetică, așa cum se pronunță faptele, explicațiile de felul celor sugerate nu mai sînt necesare, deoarece în cazul acesta pronunția e un factor de sprijin, nu unul perturbant. De exemplu: feminine și neutre cu radicalul în -i în care al doilea *i*, semivocalic, este desinență: [familii, domenii], ortografic — familii, domenii; verbe de tipul [sperii, skrii, ții, vii], ortografic — sperii, scrii, ții, vii sau [veni, venii], ortografic — veni, venii, etc., în care al doilea *i* este tot semivocalic și tot desinență.

put. Cîteva exemple: „se scrie ceartă, cu *ea*, pentru că putem să scriem altă dată cuvîntul numai cu *e*: cert (sau certuri, după împrejurare), ca și: ceață — cețuri, ceapă — cepe“; „se pronunță și se scrie o cămașă, cu *ă* după *ș* la sfîrșitul cuvîntului, nu cu *e*, ca și: o tovarășă, o ușă, o păpușă“; „se pronunță și se scrie lingușeală, cu *ea* după *ș*, nu cu *a*, pentru că putem să rostim și să scriem altă dată cuvîntul numai cu *e*: lingușeli, ca și: greșeală — greșeli, căptușeală — căptușeli“.

Pentru al treilea sens al depășirii unei reguli situaționale inițiale ne referim întîi la scrierea pluralului unor masculine cu unul și doi *i*. Extinderea descrierii ar consta aici în corelarea opoziției din planul fonetic, cunoscută sub forma alternanței (千) silabă, cu capacitatea unor cuvinte de a cere, în planul sintagmatic, fie numai forma nearticulată hotărît, fie numai pe cea articulată hotărît. Prin urmare, copiii află că un cuvînt care numește mai multe ființe sau lucruri poate fi însoțit de un anumit cuvînt cînd e rostit cu o silabă mai puțin și scris cu un *i*, dar de alt cuvînt cînd e rostit cu o silabă mai mult și scris cu doi *i*, cu un *i* mai mult. Extinderea este posibilă de la 8—9 ani. Presupunem că am întîlnit propoziția: „Am o grădină cu un pom înflorit“. Se spune din nou propoziția înlocuind cuvîntul *un* cu *niște*. Se observă că acum nu mai vorbim de un singur pom, ci de mai mulți și că *pomi* are o singură silabă. Se modifică iarăși enunțul, înlocuind cuvîntul *niște* cu *toți*. Se constată că și de data aceasta vorbim de mai mulți pomi, nu de unul singur, dar că *pom* însoțit de *toți* are o silabă mai mult decît atunci cînd e însoțit de *niște*. Deci pe *pom* însoțit de *niște* îl scriem cu un *i*, iar pe *pom* însoțit de *toți*, cu un *i* mai mult, pentru că se rostește cu o silabă mai mult. Modificările succesive apar pe tablă astfel:

un pom niște pomi toți po-mii.

Se propun alte cuvinte asemănătoare la singular, elevii urmînd să le scrie în continuare însoțite de *niște* și de *toți*:

un pom	niște pomi	toți po-mii
un prun	niște pruni	toți pru-nii
un cireș	niște ci-reși	toți ci-re-șii
un cais	niște ca-iși	toți ca-i-șii
un piersic	niște pier-sici	toți pier-si-cii

Concluzia: cînd le putem însoți de *toți*, cuvintele *pom*, *prun*, *cireș* etc. au o silabă și un *i* mai mult decît atunci cînd le putem însoți de *niște*.

Altă dată întîlnim, de exemplu, propoziția: „Vom trece și peste acești munți“. Elevul de clasa a III-a știe că *munți* e un sub-

stantiv la numărul plural. Se constată acum că substantivul este alcătuit dintr-o singură silabă și că are înaintea lui cuvîntul *acești*. Să spunem propoziția cu cuvîntul *acești* după substantiv. Ce s-a schimbat? S-au schimbat două lucruri, într-adevăr: *acești* a devenit *aceștia*, iar substantivul a căpătat o silabă în plus. Dar înțelesul propoziției a suferit vreo schimbare? Nici una. Deci munți, într-o silabă, după *acești*, se scrie cu un *i*, iar munții, în două silabe, avînd după el cuvîntul *aceștia*, se scrie cu un *i* în plus, cu doi *i*.

Se procedează la fel — de obicei după cazuri ținînd de tipul discutat — cu substantive ca *fiu* (*copil*), cu doi și respectiv trei *i*, la sfîrșit, iar pentru genitiv-dativul singular al femininelor de tipul *grădini* — *grădinii* folosim alternativa: „cînd cuvîntul (substantivul) poate fi însoțit de *unei* sau *acestei*” și „cînd cuvîntul (substantivul) nu poate fi însoțit de *unei* (fiind rostit cu o silabă mai mult)”. De exemplu: „în spatele *acestei* (*unei*) *grădini*”, față de: „în spatele *gră-di-nii* (*acesteia*)”.

Pînă aici copiii au aflat, în limbajul lor, cum funcționează anumite mecanisme ale limbii materne, cum pot fi ele determinate și eventual provocate și cum se reflectă ele în ortografie. Mai tîrziu, de la clasa a IV-a, se poate realiza și o înțelegere intuitivă a unui gen de corespondență între formele la care ne-am oprit și înțelesul lor. Presupunem propoziția: „Învățătorul, elevii și mai mulți părinți intră în clasă”. Analizăm mesajul și desprindem din analiză datele de care avem nevoie, corelîndu-le cu faptele cunoscute. — Ați înțeles că este vorba de o adunare la care iau parte și elevi, și părinți. Sîntem în momentul în care se intră în clasă. Cînd spunem „elevii intră”, ne gîndim la toți elevii prezenți sau numai la o parte dintre ei? (...) De ce cuvînt ar putea fi însoțit substantivul la plural? (...) Să modificăm înțelesul propoziției: să arătăm că în clasă intră numai o parte dintre elevii prezenți, dar fără să folosim cuvintele acestea: „o parte dintre” (...) Avem într-adevăr mai multe posibilități: „Niște elevi intră”, „Cîțiva elevi intră”, „Mulți elevi intră”, „Zece elevi intră” etc. Ce cuvinte puse înaintea substantivului pot arăta deci că în clasă nu intră toți elevii prezenți? (...) Explicați cum se scrie substantivul în fiecare propoziție și de ce. (...) Să notăm observațiile. (Toți e-le-vii; niște, cîțiva, mulți, zece e-le-vi.) Știm însă din discuția de mai înainte că în clasă intră toți elevii. Să explicăm de unde știm sigur acest lucru. (Putem gîndi substantivul însoțit de cuvîntul *toți*, substantivul se rostește în trei silabe și se scrie cu doi *i* la sfîrșit.) Tot așa se întîmplă și cu părinții? În clasă intră toți cei veniți (sau toți părinții elevilor) ori numai o parte dintre ei? (...) De unde știm acest lucru? (...) Înlocuiți cuvintele *mai mulți* cu cîte un alt cu-

vînt, care să arate că în clasă nu intră toți părinții. (...) Să presupunem acum că părinții se află exact în situația elevilor și să spunem propoziția cu acest înțeles. (...) Ați spus „Învățătorul, elevii și părinții intră în clasă“. Bine. Explicați cum se scrie substantivul în prima propoziție și în aceasta, precum și de ce se scrie de fiecare dată așa. (...) Să notăm constatările. (Mai mulți, niște, cîțiva, cinci pă-rinți; toți pă-rin-ții.) Vă spun două propoziții asemănătoare: „În clasă intră elevi și părinți“; „În clasă intră elevii și părinții“. Spuneți tot ce știți despre substantivele *elev* și *părinte* din fiecare propoziție. (...) Să scriem ordonat totul:

(a) intră *e-levi* (cîțiva, niște, mulți, dar nu toți; 2 silabe, 1 *i*) și *pă-rinți* (cîțiva, niște, mulți, dar nu toți; 2 silabe, 1 *i*);

(b) intră *e-le-vii* (toți; 3 silabe — o silabă mai mult, 2 *i* — un *i* mai mult) și *pă-rin-ții* (toți; 3 silabe — o silabă mai mult, 2 *i* — un *i* mai mult).

Deci substantivele la plural *elevi*, *părinți*, rostite în cîte două silabe și scrise cu cîte un *i*, ne fac să ne gîndim la niște, cîțiva, mulți — dar nu la toți, cîtă vreme substantivele *elevii*, *părinții*, rostite cu cîte o silabă mai mult și scrise cu cîte un *i* în plus, ne fac să ne gîndim la toți.

În alte împrejurări, cînd ideea de întreg (*toți*...) și cea de parte dintr-un întreg (*niște, cîțiva, mulți, dar nu toți*...) nu sînt operante, se poate realiza intuitiv și o înțelegere elementară a opoziției fundamentale dintre categoriile determinat definit și nedeterminat definit. Explicațiile rămîn tot situaționale. De exemplu: „S-a încălțat cu bocanci. Dar bocancii îl strîngeau“. Se analizează enunțurile. Ni se spune că cineva s-a încălțat cu niște bocanci, despre care nu știm nimic. Poate că erau ai celui care s-a încălțat cu ei, poate că erau ai altcuiva. Substantivul se rostește în două silabe: *bo-can-ci*. În a doua propoziție apare același substantiv. Acum însă știm despre ce bocanci e vorba: despre cei cu care s-a încălțat cineva. Obiectul numit de substantiv ne-a devenit cunoscut pentru că despre el s-a vorbit mai înainte. De data aceasta substantivul are trei silabe: *bo-can-cii*. După cum am învățat, substantivul *bo-can-ci*, cu două silabe, se scrie cu un *i* la sfîrșit, iar substantivul *bocancii*, cu o silabă mai mult, se scrie cu un *i* în plus, cu doi *i*.

Asemenea abordări intuitive ale categoriilor despre care ne ocupăm sînt necesare mai ales în cazul substantivelor de tipul *codru*, deoarece aici opoziția dintre nearticulat hotărît și articulat hotărît nu se poate percepe prin diferența (≠) silabă. De exemplu: „Cuștile de tigri atrag pe vizitatori. La tigrii aduși de curînd vine cea mai multă lume“. Cuști de tigri, cu un *i*, înseamnă cuști în care se află tigri, mai mulți sau mai puțini. Tigrii aduși, cu doi *i*,

înseamnă *toți* tigrii care au fost aduși, pentru că la aceștia *toți* vine cea mai multă lume. Sau: „Lucrăm în atelier cu *maiștri* pricepuți (=despre care nu știm nimic înainte de această comunicare; oricum, cu *cîțiva*, nu cu *toți*). *Maiștrii* (=știm care, *toți* cei cu care lucrează vorbitorul) ne îndrumază cu răbdare”¹.

Prin reguli situaționale, prin acumulare de fapte cuprinse în sfera aceleiași reguli și prin descrieri empirice ale fenomenelor de limbă reprezentate de ortografie, copilul dobîndește treptat un întreg aparat formal legat de clasa respectivă de fapte și devine astfel apt de generalizări practice, suficiente pentru a-i regla scrisul la nivelul nevoilor și posibilităților lui de exprimare. Așa se întîmplă cu regulile *generale*, în cunoașterea cărora copilul pătrunde lent și evolutiv, trecînd treptat de la reproducere mecanică la înțelegere intuitivă și de aici la cunoaștere rațională, în termeni lingvistici. În concluzie, „adaptarea practică, departe de a fi la copii o aplicație a cunoașterii conceptuale, constituie, dimpotrivă, prima etapă a cunoașterii însăși și condiția necesară a oricărei cunoașteri reflexive ulterioare” (J. Piaget, 1972, 144).

Cazul regulilor *particulare* este asemănător numai pînă la un punct. Ele se însușesc de obicei tot lent și evolutiv, tot prin trecere de la reproducere mecanică la înțelegere intuitivă și de aici la cunoașterea rațională a faptelor nominalizate.

Copilul poate scrie la început mecanic eu, el, ei, este etc., fără să fie avizat printr-o regulă situațională, dar tocmai pentru că n-a fost făcut atent poate scrie și ieu, iești etc., dacă modul de pronunțare va fi interferat memorarea imaginii grafice. În asemenea cazuri regula devine necesară, iar indicația de prevenire capătă funcție corectivă: „se scrie eu, cu e la început, nu ieu, cu toate că rostim astfel”; „se scrie el, cu e la început, ca și: eu, ei, nu iel, deși rostim așa”; „se scrie eram, cu e la început, ca și: erai, era, erați, erau, nu ieram, deși pronunțăm astfel”.

Cînd regula particulară concordă cu norma ortoepică, dar nu și cu pronunția elevilor, regula situațională este de obicei necesară. Cîteva exemple: „se pronunță și se scrie iarăși, cu i la sfîrșit, nu

¹ Am prezentat modul acesta de explicare intuitivă a categoriilor nearticolat hotărît și articulat hotărît (corelînd adică modificările din planul fonetic cu anumite posibilități distribuționale și pe amîndouă cu anumite semnificații) la cursurile de perfecționare din cadrul I.C.P.P.D., București, începînd din anul școlar 1969—1970. De-a lungul timpului, colegii noștri au binevoit să ne confirme eficacitatea lui (cf. „Tribuna școlii”, 1972, nr. 68, p. 11).

În IV B, § 2.2. se propune și un exemplu de extindere a regulii inițiale de folosire a cratimei la cuvintele rostite într-o silabă.

iarăș“; „se pronunță și se scrie același (sat), cu *i* la sfârșit, nu acelaș, pentru că acest cuvânt e format din *acela*+*și*, ca și: *iarăși*=*iară*+*și*; *totuși*=*tot(u)*+*și*“; „se pronunță și se scrie poet, poezie, cu *e* la început de silabă după *o*: po-et, po-e-zi-e, nu po-iet, po-ie-zi-e“; „se scrie a cincea, cu *ea*, nu cu *ia*, ca și a șasea, a șaptea, a zecea“; „se pronunță și se scrie deschis, cu *s* înainte de *chi*, nu cu *ș*; se scrie schimbă, cu *s*, nu cu *ș*, ca și deschide“ ș.a.m.d.

Copilul ajunge să memoreze sau și să înțeleagă scrierea mulțimii nominalizate de o regulă particulară prin regula situațională — uneori ușor descriptivă, prin repetarea ei și prin acumularea treptată și folosirea practică spontană a faptelor. Odată încheiată achiziția seriei, nu rezultă pentru el, din aceasta, un principiu de acțiune dincolo de faptele învățate; stăpânirea unei reguli particulare nu implică vreo generalizare, ca atare nu duce la însușirea unei generalizări. De aceea, în aplicarea unei reguli particulare învățate surpriza este exclusă: copilul nu poate întîlni în scris decît faptele din enunțul regulii, pe care le-a memorat¹. Însușindu-și intuitiv, practic o regulă generală, copilul dobîndește într-adevăr un principiu de acțiune, chiar dacă acesta este incomplet abstractizat. În aplicarea regulii generale el folosește nu faptele memorate, ci principiul și, eventual, o ilustrare a lui ca model de acțiune pentru cazul nou întîlnit (J. S. Bruner, 1970/a, 45), care poate să nu fie la fel de clar ca ilustrările pe baza cărora a învățat regula (cf. Al. Roșca, 1967/b, 27—28). Transferul principiului la situații diferite nu se produce automat, o regulă generală nu este automat extensibilă dincolo de limitele faptelor pe baza cărora a fost elaborată (Al. Roșca, 1967/a, 118; I. Radu, 1967, 91).

Dar există reguli generale care se învață aproximativ ca o regulă particulară mereu deschisă. Deoarece e greu și pentru un om instruit, matur, să facă distincție între cuvinte vechi și cuvinte noi, reguli ca acelea privitoare la scrierea cu *e* inițial în neologisme (*ecran*, *eră*) sau la desființarea alternanței *a/ă* tot în neologisme (*fabrică* — *fabrice*, nu *făbrici*) nu spun aproape nimic copiilor și nici elevilor mari. Astfel de reguli se însușesc tot lent și evolutiv, fapt de fapt, pe bază de reguli situaționale etc., iar deprinderile corespunzătoare au la început caracter practic, echivalînd cu fixarea fiecărui caz în parte în memoria vizuală, auditivă și motorie a elevilor.

¹ Dificultăți apar, dar ele nu vin din aplicarea generalului la concret, ci sînt provocate de alți factori: interferarea ortografiei de către pronunție, analogii false etc.

Cuvintele a căror ortografie nu se supune unei reguli generale sau care nu se includ în mulțimea nominalizată de o regulă particulară se scriu fie mecanic, fie pe baza regulii individuale comunicate. În cazul lor, regula situațională este regula *individuală* însăși: „se pronunță și se scrie celălalt, nu celălant“.

Învățarea ortografiei pe cale intuitivă nu ține numai decît de lecțiile de limbă maternă, deși în general se realizează în cadrul lor, în legătură cu sau fără legătură cu tema și cu scopul lecției. Multe reguli situaționale care nu implică o descriere mai susținută se comunică în lecții de citire sau de literatură, în raport cu fapte de ortografie importante care apar prima dată în texte, dar independent de subiectul discuției din oră.

1.3. Cunoașterea rațională a sistemului limbii literare actuale și a sistemului ortografic este, în general, ultima fază a învățării ortografiei. Acum, ortografia este integrată în descrierea lingvistică a fenomenelor de limbă, apărînd ca mod de existență a acestora în planul reprezentării grafice.

Funcția aproape generală a cunoașterii raționale constă în validarea învățării intuitive anterioare și, prin aceasta, în consolidarea pe baze conceptuale lingvistice a unor deprinderi practice dobîndite. Cunoștințele teoretice îngăduie și comunicarea cîtorva reguli generale noi, care n-au putut fi cucerite intuitiv, prin abstracții parțiale, în etapa anterioară.

1.3.1. Cunoașterea rațională încheie procesul de abstractizare al celor mai multe reguli generale, dîndu-le justificare și expresie lingvistică la nivelul școlii și sancționează prin concepte achiziția celorlalte tipuri de reguli — în măsura în care o regulă particulară sau una generală au nevoie de confirmare lingvistică.

Situațiile de acest fel ar trebui să fie cele mai numeroase în procesul de învățămînt la limba maternă. Ele ar trebui să cuprindă regulile de ortografie în concordanță cu pronunția literară — atîtea cîte au apărut necesare în faza intuitivă, regulile în neconcordanță cu normele ortoepice și, dintre regulile în necontingență cu pronunția, regula privitoare la întrebuintarea cratimei în cazul «cuvintelor rostite într-o silabă» și scrierea cu literă mare a unor substantive proprii¹.

¹ Abrevierile se învață mecanic sau prin explicații intuitive, iar apostroful, semn aproape nefolosit în scrisul uzual, poate fi încadrat tot aici, deși face o notă aparte, deoarece marchează un mod de pronunțare care nu e totuși literar.

Cunoștințele teoretice au, în împrejurările acestea, două funcții: (a) extind, adâncesc și precizează lingvistic descrierile intuitive, îngăduind formarea aparatului analitic care dă justificare achiziției anterioare, cu consecințe în stabilizarea deprinderilor; (b) oferă condițiile integrării cazurilor de specie în regula generală care le subordonează, precizându-le și legitimându-le lingvistic și favorizând transferul principiului la situațiile mari în care își găsește aplicarea. Amîndouă funcțiile se realizează în lecțiile de limbă maternă.

a) Creșterea calitativă a regulilor și descrierilor din etapa intuitivă se obține prin valorificarea ortografică a conceptelor fonetice, lexicologice și gramaticale predate. Ne raportăm, în vederea ilustrării, la fapte folosite în paragraful precedent.

Pentru elevul mai mare, după clasă, „se scrie ceartă, cu ea, pentru că altă dată putem spune cuvîntul numai cu e: certuri (sau certăm)“, regulă care se repetă la tipurile *geană* — *gene*, *ochea* — *ochește*, *gheată* — *ghete*, ajunge să însemne: „se scrie ea cînd în flexiunea cuvîntului există forme care alternează cu e“. Acum însă el află că se scrie ea cînd există forme alternante cu e și în derivare, în cuvinte din aceeași familie: *ceai* — *ceișor*; *geam* — *gemuleț*; *cheag* — *închega*; *gheară* — *gheruță*. Grupul *ea* din greșeală capătă altă justificare și expresie lingvistică: „se pronunță și se scrie ea în sufixul lexical *-eală*, care se redă unitar, după orice consoană, deci și după ș, j: *greșeală* (*greșeli*), *oblojeală* (*oblojeli*), ca și: *tocmeală* (*tocmeli*)“.

Opozițiile de tipul: *el* și *elefant*, *eu* și *european*, (*el*) era și era (noastră) se legitimează prin raportarea cuvintelor scrise în divergență cu pronunția literară la fondul vechi și la tradiția grafică, iar pe cele scrise în conformitate cu norma ortoepică, la calitatea lor de cuvinte noi, de neologisme.

După clasa a IV-a, elevii află următoarele în legătură cu scrierea masculinelor terminate la plural în unu, doi și trei i: (a) cuvintele *niște*, *mulți*, *cîțiva* ... cer substantive masculine la plural, nearticulate hotărît, pentru că obiectele nu sînt individualizate, nu sînt determinate definit (*niște*, și feminine sau neutre în această situație)¹, cîtă vreme *toți* cere forma lor de nominativ-acuzativ plural articulat hotărît, cînd intervine ideea de «cunoscut», de individualizare, de determinare definită; (b) *-i* de la forma nearticulată hotărît este desinența de plural, care reprezintă grafic fie un *i* scurt (*elevi*) sau un *i* semivocalic (*eroi*) — amîndoi, nesilabici, fie

¹ În cazul lui *niște* se adaugă argumentul că un substantiv nu poate avea în același timp și articol nehotărît, *niște*, și articol hotărît.

un *i* vocalic, silabic (codri); (c) al doilea *i* de la forma articulată hotărît este articol; prin el substantivele de tipul *elevi*, *eroi*, capătă o silabă în plus, lucru care nu se întâmplă cu celălalt tip, *codri* (terminat în *cons.+ru*): *e-levi*, *e-le-vii*, *e-roi*, *e-ro-ii*; dar: *co-dri*, *co-drii*; (d) substantivele de felul *fîu*, *copîl* se scriu cu doi *și*, respectiv, trei *i* la formele amintite pentru că primul *i* aparține rădăcinii, al doilea, semivocalic, e desinența de plural, iar al treilea e articolul care face ca substantivul să capete o silabă în plus: *fîi*, *fî-ii*; *co-pîi*, *co-pî-ii* (ca *și*: *e-roi*, *e-ro-ii*); (e) articolul (al doilea, respectiv al treilea *i*) nu e de obicei rostit; îl recunoaștem din modificările fonetice pe care le produce și din înțeles (acesta din urmă, mijlocul unic pentru substantivele de tipul *co-dri*, *co-drii*, care se rostesc identic la forma nearticulată hotărît și la cea articulată hotărît).

În stadiul acesta devine posibilă explicarea mecanismelor care determină rostirea într-o silabă și folosirea cratimei în scris: (a) desființarea hiatului dintre două cuvinte prin eliminarea uneia dintre vocalele în prezență, finala primului cuvînt sau inițiala cuvîntului următor: *v(ă)-a* dat, *să-(î)nceapă*, ori prin alcătuirea unui diftong: *ne-a* dat, *mi-aduc* aminte; (b) cuprinderea unui cuvînt neaccentuat în silaba altui cuvînt, cu început sau cu sfîrșit vocalic: *l-a* dat, *să-l* dea.

b) O regulă generală nu se învață niciodată ilustrată dintru început de toate cazurile ei de specie, de toate situațiile mari din limbă pe care le implică. Pe acestea, cursul de limbă maternă le oferă treptat, uneori de-a lungul întregii școli generale. Se întâmplă, de aceea, ca o regulă generală cunoscută să fie pulverizată în tot atîtea false reguli «noi» cîte cazuri de specie se descriu lingvistic pe parcursul studierii limbii materne¹. Pericolul unei astfel de proliferări poate fi evitat abordînd fiecare caz nou în raport de subordonare față de regula generală care-l implică, integrîndu-l adică atît în descrierea noilor fenomene care fac obiect al regulii generale, cît și în regula generală care-l subsumează.

Presupunem regula generală: „La început de silabă se scriu *e* și *a* după *i*”. Regula este actualizată la substantiv, pentru tipul istorie — istoria (cu *i* din rădăcină neaccentuat) și farfurie — farfuria (cu *i* accentuat); la adjectiv, pentru tipul roșie — roșia și vie — via; la formele verbale de felul: apropie — apropia, liniez — liniază, scrie — scria, se sfiește — se sfia. Modalitatea: Substantivelor de felul: istorie (nearticulat hotărît) — istoria (ar-

¹ Se crede, poate, că o regulă generală se constituie din însumarea «regulilor» fracționate după cazurile de specie.

ticulat hotărît), istoriei (genitiv-dativ sg. articulat hotărît) le aplicăm regula cunoscută: scriem *e* și *a* la început de silabă după *i*.

Copiii știu înainte de clasa a V-a că „scriem *ă* și *ea* după *ș* și *j* în terminațiile unor cuvinte“. De cele mai multe ori, aceste grafii fac parte din anumite tipuri de flective, desinențe sau sufixe gramaticale. Ca atare, la substantive și la adjective introducem în categoria celor terminate în *ă* (*casă*, *seară*, *bună*) și cazuri de interes ortografic (și numai în regiunile în care pronunția este neliterară), cerînd justificarea grafiilor de la elevi:

(a) *cas-ă*, *cas-e* $\begin{cases} \text{planș-ă, planș-e; fiș-ă, fiș-e...} \\ \text{plaj-ă, plaj-e; șarj-ă, șarj-e...} \end{cases}$

(b) *sear-ă*, *ser-i* $\begin{cases} \text{uș-ă, uș-i; cămaș-ă, cămăș-i...} \\ \text{grij-ă, grij-i; coaj-ă, coj-i...} \end{cases}$

— *bun-ă*, *bun-e* → *frunț-ă*, *frunț-e*; *golaș-ă*, *golaș-e*.

La verbele de conjugarea I și a IV-a, adăugăm tipurilor *adun*, *lucrez* și, respectiv, *gonesc* cîte unul sau mai multe verbe cu rădăcina în *ș* sau (și) *j*, reținînd la fiecare mod și timp cazurile de interes ortografic. Justificarea grafiilor aparține tot elevilor, care trebuie să integreze faptele în regula generală cunoscută, subordonînd pe *ă* sau diftongul *ea*, după *ș* și *j*, tipului de flectiv dat:

(a) *el, ei adun-ă* → *înfaș-ă*, *îngraș-ă...*
noi adun-ăm → *înfăș-ăm*, *îngrăș-ăm...*
el adun-ă → *înfăș-ă*, *îngrăș-ă...*

(b) *el lucr-ează* → *afiș-ează*, *angaj-ează...*
noi lucr-ăm → *afiș-ăm*, *angaj-ăm...*
el lucr-ă → *afiș-ă*, *angaj-ă...*

(c) *el gon-ea* → *prăș-ea*, *îngrij-ea...*
el să gon-ească → *prăș-ească*, *îngrij-ească...*

Cele mai numeroase false reguli sînt generate de situațiile gramaticale implicate în folosirea cratimei la «cuvintele rostite împreună» (I, § 3.3.3.). În toate cazurile care se consideră a fi obiect de regulă nouă avem de-a face cu proliferarea unei reguli generale vechi. Noi propriu-zis sînt observațiile privitoare la raportul dintre caracterul obligatoriu și caracterul facultativ al «rostirii împreună», judecat din punctul de vedere al limbii scrise normate.

De exemplu, din flexiunea pronumelui personal și reflexiv reținem, ca de obicei, situațiile de interes ortografic, cerînd explicarea și justificarea lor de la elevi. Ajungem astfel la două con-

cluzii: (a) formele neaccentuate fac parte din categoria cuvintelor care se pot rosti într-o silabă cu alt cuvânt (sau cu o parte a altui cuvânt); când se întâmplă așa, le despărțim de celălalt cuvânt prin liniuță, deoarece liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite; (b) formele neaccentuate fac parte și din categoria cuvintelor care pot apărea în poziție enclitică; atunci când se întâmplă astfel, le separăm de cuvântul dinaintea lor prin liniuță, deoarece liniuța separă cuvintele neaccentuate enclitice care depind gramatical de cuvântul accentuat dinaintea lor. Ulterior, nu în aceeași oră, elevii află într-adevăr un lucru nou: că rostirea într-o silabă este uneori obligatorie, alteori nu: rostim totdeauna *m-a* (văzut), forma *mă a* (văzut) nefiind îngăduită; dar putem rosti și scrie ori: *să o* (văd), *nu îl* (aștept), *îmi aduc* (aminte), ori: *s-o* (văd), *nu-l* (aștept), *mi-aduc* (aminte). Tehnica se reia la celelalte situații, de aceea rezumăm faptele. În legătură cu auxiliarele perfectului compus și ale optativului, după integrarea lor în categoriile de cuvinte care se pot rosti într-o silabă sau care pot apărea în poziție enclitică, se atrage atenția asupra faptului că situația din urmă, posibilă în limbă (*fost-ai*, *fire-ai*...), nu este totuși folosită în limba literară actuală, că o întâlnim doar în limba mai veche și în vorbirea regională. Auxiliarul viitorului se încadrează și el în ambele categorii de cuvinte, dar limba literară nu acceptă nici formele populare rostite într-o silabă, ca: „*dacă-i* (=vei) *vedea și-i* (=vei) *vedea*...”, nici poziția lui enclitică (*fi-vom*). Imperativul și gerunziul trebuie considerate cuvinte accentuate care pot avea în poziție enclitică pronume personale sau reflexive neaccentuate. Și aici e vorba numai de o integrare într-o regulă cunoscută. Nou e faptul că encliza este obligatorie totdeauna la gerunziu, dar numai la primul imperativ din frază: *duceți-vă* și *vă odihniți!* Articolele cu început vocalic, unele prepoziții și conjuncții se integrează în categoria cuvintelor care se pot rosti într-o silabă cu alt cuvânt: *c-un* (om), *de-al* (nostru), *s-o* (spun), *că-n* (drum), *și-au* (plecat). Regula e veche. Nouă e observația că, în cazul lor, rostirea într-o silabă nu e obligatorie¹ și că în limba literară susținută folosim de obicei aceste cuvinte fără rostire într-o silabă: *cu un* (om), *să o* (pun), *că în* (drum), *și au* (plecat).

1.3.2. În puține împrejurări o generalizare nu e îngăduită fără suport lingvistic, conceptual: în scrierea cuvintelor compuse, a encliticelor silabice și în unele cazuri de întrebuințare a literei mari. Numai în aceste situații învățarea ortografiei este condiționată de

¹ Excepție face cazul: (prepoziție +) a+pronume neaccentuat (+infinitiv): (pentru) *a-l* (aduce).

determinarea gramaticală a regulilor și a faptelor pe care regulile le guvernează. De aceea, regulile în cauză se comunică în legătură cu noțiuni gramaticale, lexicale sau fonetice care se predau. Exemplul următor, despre scrierea cuvintelor compuse, încearcă să ilustreze modalitatea generală de integrare a ortografiei în descrierea fenomenelor de limbă.

Scrierea substantivelor compuse se învață în timp, în măcar două clase. În clasa a VI-a putem comunica ortografia substantivelor comune compuse din substantiv+substantiv în nominativ sau genitiv: *bloc-turn*, *floarea-soarelui*, din substantiv+prepoziție+substantiv: *untdelemn*, *viță-de-vie* și din substantiv+adjectiv: *apă-tare*. Presupunem că procedăm inductiv, angajând însă mai intens activitatea clasei (IV B. § 2.2.1.). Avem nevoie de un material, de câteva propoziții în care să apară tipurile de substantive compuse date, dar și câte un substantiv simplu. Identificându-le, remarcăm la început existența în fiecare propoziție a două feluri de substantive, pe care le desprindem din text și le grupăm în două categorii: unele alcătuite dintr-un cuvânt, altele — din două sau chiar trei cuvinte. Încercăm să motivăm semantic și gramatical afilierea acestora din urmă la clasa substantivelor: înțelesul unui substantiv obișnuit (numesc «obiecte») și comportamentul unui substantiv obișnuit (pot primi articol și pot fi determinate de un adjectiv: *un bloc-turn frumos*; *o floarea-soarelui coaptă*, dar nu și: *o floare coaptă a soarelui*; *o viță-de-vie productivă*, dar nu și: *o viță productivă de vie*; *un untdelemn limpede*, dar nu și: *un unt limpede de lemn*; *o rea-voință evidentă*, dar nu și: *o rea și evidentă voință*; *o bunăvoință lăudabilă*, dar nu și: *o bună și lăudabilă voință*; *o apă-tare concentrată*, dar nu și: *o apă concentrată tare sau: o apă tare și concentrată*). Introducem fiecare tip în contexte care creează opoziții paradigmatică, pentru a remarca felul în care își modifică forma (*un bloc-turn*, mai multe *blocuri-turn*; *floarea-soarelui crește*, înălțimea *florii-soarelui*; *o viță-de-vie*, unei *vițe-de-vie*; cumpăr *untdelemn*, gustul *untdelemnului*; această *rea-voință*, toată *reaua-voință*, acestei *rele-voințe*; această *bunăvoință*, toată *bunăvoința*, acestei *bunăvoințe*; *o apă-tare*, toată *apa-tare*, acestei *ape-tari*). Ca urmare, stabilim că substantivele compuse se comportă în două feluri: ca un substantiv simplu, când spunem că au dobândit unitate morfologică, sau lăsând termenilor libertatea pe care aceștia o au când sînt cuvinte de-sine-stătătoare¹, când spunem că substantivele compuse nu au dobândit unitate morfologică.

¹ Nu complicăm însă descrierea prin detalii, nu precizăm când se modifică numai primul termen și când se modifică ambele cuvinte flexibile.

Grupăm substantivele compuse, după comportamentul lor, în două categorii: cu și fără unitate morfologică, atragem atenția asupra modului de scriere caracteristic fiecărei clase și desprindem din natura comportamentului regulile ortografice.

În clasa următoare am adăuga substantivele compuse din numeral+substantiv (*dublu-decalitru, triplu-salt*), din verb+substantiv (*pierde-vară*) și din substantiv+verb (*gură-cască*), precum și substantive cu elemente de compunere (*automotor, televiziune...*). Tot acum, regula privitoare la scrierea cu liniuță de unire a substantivelor compuse fără unitate morfologică s-ar extinde la substantivele compuse invariabile (*pierde-vară, gură-cască*) și la cele în care termenii și-au păstrat sensul, dar nu și independența morfologică (*nord-estul*, nu *nordul-est*, ca *blocul-turn*). Am introduce deci în motivarea ortografiei criteriul morfologic, sintactic și semantic mai nuanțat și am putea astfel să explicăm și scrierea unor grupuri sintactice libere: *acid clorhidric, director general, înaltă trădare, om de stat* (F. Hasan, 1970, 8 urm.). În sfârșit, la aceeași clasă am putea aborda și scrierea substantivelor proprii compuse, cu două obiective: unul, fără legătură cu discuția de mai înainte — folosirea inițialei majuscule; al doilea, prin comparație cu scrierea substantivelor comune compuse — scrierea substantivelor proprii cu termenii sudați (*Cîmpulung*), cu termenii legați prin cratimă (*Popești-Leordeni, Poiana-Tapului, Vălenii-de-Munte, Baia-Mare*) și cu termenii liberi (*Delta Dunării, Insula Șerpilor, Munții Măcinului, Marea Neagră, Țara Românească*). Și într-un caz, și în altul s-ar impune să respectăm aceeași cerință de metodă: să integrăm ortografia organic în descrierea fenomenelor.

Învățarea ortografiei substantivelor compuse ar continua în același fel și în clasa a VIII-a, cu substantive-propoziții sau substantive-fraze, substantive formate din abrevieri etc., a căror comunicare ar cere tot o lecție specială.

2. Caracteristice pentru învățarea ortografiei sînt pătrunderea lentă și evolutivă în reguli generale și particulare și, corespunzător, trecerea treptată de la reproducerea mecanică a faptelor la înțelegerea intuitivă a regulilor și de la aceasta la cunoașterea lor rațională, conceptuală. Odată cu progresul lent al abstractizării regulilor generale sau al achiziției regulilor particulare se constituie și deprinderile practice corespunzătoare, a căror automatizare se desăvîrșește prin schimbarea calitativă a rolului conștiinței, ca urmare a cunoașterii raționale a mecanismelor limbii materne și a regulilor de reprezentare grafică a limbajului oral.

Copilul nu progresează însă în front unic. De la început, reproducerea mecanică se însoțește cu norme de comportament pentru fapte izolate și cu generalizări practice conștiente, iar contactul copilului cu conceptele gramaticale, fonetice etc. nu înlătură dintr-o dată și pentru tot domeniul ortografiei — uneori nu ajunge să înlăture deloc — nici reproducerile mecanice, nici cunoașterea intuitivă, practică. Dacă drumul achiziției ortografiei duce în general de la mecanic și intuitiv la rațional, parcurgerea lui concretă înregistrează nenumărate variante de traseu, în funcție de natura fiecărei reguli și de posibilitățile elevilor (stadiul dezvoltării lor psihice, particularitățile limbii lor față cu exigențele limbii normate actuale etc.) în raport cu fiecare regulă.

Cunoașterea rațională nu se suprapune cunoașterii intuitive, ci este continuarea firească și conștientizarea acesteia. Ca atare, e nevoie să existe și continuitate de acțiune pedagogică de la un stadiu la altul. În ortografie, ca și în alte domenii, învățarea trebuie nu numai să ne ducă undeva, dar și să ne îngăduie a continua mai ușor în etapa următoare (J. S. Bruner, 1970/a, 45). Dacă învățătorul ar trebui să deschidă căi pe care copilul să poată continua cu mai puțin efort și cu randament mai ridicat atunci când va fi dotat cu alt echipament intelectual, profesorul, care introduce pe elevul de 11—12 ani în înțelegerea rațională a ortografiei, în sensul arătat, ar trebui s-o facă fructificând în condițiile altor disponibilități intelectuale acțiunile predecesorului său, pe care, evident, ar trebui să le cunoască. Este vorba deci nu numai de a ști care este nivelul cunoștințelor de ortografie ale elevilor în legătură cu tema de predat, pentru a putea porni de la el și a construi pe temelii puse, nu pe nimic; este vorba și de o continuitate de concepție și de metodă generală, de o adaptare a formelor de acțiune care au creat înțelegerea intuitivă la condițiile abordării raționale a ortografiei. O singură revenire la fapte poate că este necesară. Pentru ca, după ce află de existența pronumelor neaccentuate, elevul să nu scrie *da-i*, *gîndu-l*, *văzu-se*, cum se întîmplă, e nevoie să dezvoltăm în condițiile noi capacitatea de percepere integrală a limbajului, prin analiza mesajelor, prin înțelegerea sensului referențial al pronumelor în mesajele date, prin jocuri de opoziții, de substituții și de transformări. Copilul trebuie învățat în continuare să-și dea seama că, de exemplu, *l* din *l-a* (văzut), despre care i s-a spus că este pronume personal etc. înseamnă *pe el*, că se referă la Ion, la Vasile, la un profesor etc. care a fost văzut și că ține de seria *mă* (=pe mine), *te* (=pe tine), *ne* (=pe noi) etc.; că *a* ține de altă serie: *am* (văzut), *ai* (văzut), *ați* (văzut), *au* (văzut), pe cînd

la ține de a treia: *înspre, către, cu, de* etc. (cf. Gh. Goian, 1958, cu rezervele din I, § 3.2.1. și IV B, § 1.3.).

Dacă mijloacele de înțelegere intuitivă au fost ignorate în primele clase, profesorul este constrins să le introducă el în lecțiile curente de limbă, fie prefigurând conceptele noi, fie așezând baza lor intuitivă chiar după ce le-a comunicat (IV B, § 1.3.). Nu putem spera să obținem, de exemplu, înțelegerea categoriilor nearticulat hotărît și articulat hotărît și învățarea formelor corespunzătoare pornind direct din definiția articolului și din declinarea fără și cu articol hotărît și rămânând la acestea. De aceea, procedeele intuitive devin necesare indiferent de vîrstă, chiar în liceu, spre a construi pe baze practice, într-un moment în care o revenire la teoria lingvistică n-ar mai fi posibilă și n-ar mai avea obiect, ceea ce a rămas în stare de proiect din cauza prematurei și excesivei abordări teoretice a studiului limbii materne.

B. LECȚIA DE LIMBĂ MATERNĂ ȘI COMUNICAREA REGULILOR

(§§) 1. Comunicarea regulilor de ortografie în raport cu lecția de limbă maternă. 1.1. Comunicarea accidentală. 1.2. Comunicarea regulilor integrată în predarea unor noțiuni de limbă. 1.3. Lecții consacrate exclusiv comunicării unei (sau unor) reguli de ortografie. 2. Modele ale procesului de transmitere-însușire a informației aplicate la învățarea ortografiei. 2.1. Inducția clasică. 2.2. Forme de învățare activă. 2.2.1. «Activizarea» în cadrul modelului tradițional. 2.2.2. Învățarea prin descoperire activă. 2.2.3. Instruirea programată. 2.2.4. Formarea în etape a acțiunilor mintale. 2.3. Concluzii.

1. Lecția în care se comunică o regulă de ortografie nu este totdeauna consacrată ortografiei. Regulile situaționale, unele reguli generale intuitive, majoritatea regulilor particulare și toate regulile individuale se fac cunoscute accidental, în lecțiile de limbă, ca și în cele de citire sau de literatură. Unele reguli particulare și generale se comunică în lecțiile de limbă maternă în legătură cu noțiuni care se predau. Cîteva reguli generale fac obiect de comunicare în lecții consacrate în întregime ortografiei.

Împrejurările în care se dau justificare și expresie lingvistică regulilor învățate intuitiv, precum și cazurile de specie precizate și legitimate lingvistic și integrate în regula generală care le sub-

ordonează nu constituie, din punctul de vedere al învățării ortografiei, situații de comunicare, nu implică reguli noi și se rezolvă în cadrul lecțiilor de limbă maternă consacrate descrierii fenomenelor respective. Astfel de lecții corelează ortografia, ca fapt cunoscut, cu temeiurile ei lingvistice, ca fapt de cunoscut.

1.1. Înțelegem prin comunicare accidentală în același timp «fără legătură cu tema și cu scopul lecției» și «ori de câte ori împrejurările o cer».

Caracter accidental preponderent are comunicarea regulilor la clasele mici. Nu este însă prea ușor să știm ce împrejurare cere o regulă nouă (de obicei, situațională) la aceste clase. Deoarece e posibil ca multe fapte să fie învățate de copil mecanic, riscăm să forțăm uși deschise. De aceea, înainte de a comunica o regulă de scriere legată de pronunție — din domeniul care oferă în general condițiile unor achiziții fără reguli, pare indicat să cercetăm știința clasei. De exemplu: — Închideți cărțile. Am întâlnit în textul pe care l-am citit cuvântul *dedesubt*. Să-l scrie cineva pe tablă... Dacă elevul scrie corect, continuăm lecția; dacă nu, comunicăm regula individuală. Tot așa procedăm și în unele situații în care ortografia nu are contingență cu norma ortoepică: *de demult*, *pe semne* etc. Trebuie să ne mișcăm cu grijă între a nu omite faptele necesare și a nu transforma regulile în anexe ale unor achiziții încheiate.

În clasele mai mari (chiar în liceu), în primul rînd se extinde cunoașterea faptelor cuprinse în reguli particulare; la *respectuos-respectuoasă*, cunoscut, se adaugă treptat, odată cu dezvoltarea vocabularului elevilor: *afectuos-afectuoasă*, *sinuos-sinuoasă*, *tumultuos-tumultuoasă* etc.; de *cooperativă* se leagă: *coordona*, *coopta* etc.; după *excursie* se cunosc: *exclama*, *excluse*, *excomunica*, *excavator* etc. Tot aici și tot accidental se deschid cunoașterii evolutive reguli particulare noi (II A, § 2.): *ambiguu* și *ambiguă*, *afluent*, *escalada* etc. În general, orice cuvînt nou se învață cu ortografia lui, fie că e vorba de un fapt izolat, supus unei reguli individuale, fie că e vorba de un fapt nou al unei reguli particulare deschise.

1.2. Volumul regulilor de ortografie care se comunică în cadrul predării unor noțiuni de limbă depinde de ce s-a făcut pînă în momentul respectiv la cursul de limba maternă. Dacă s-a asigurat din timp cunoașterea pe cale intuitivă a tuturor regulilor și faptelor care o îngăduie, numărul regulilor rămase necunoscute e foarte mic. Copilul care a învățat, într-un fel sau altul, să scrie: băieții aceia și fata aceea, celălalt și același are nevoie nu să i se

comunica reguli noi când află ce sînt pronumele și adjectivul demonstrativ, ci să i se legitimeze gramatical achiziția. Dacă însă comunicarea regulilor a fost amînată pînă cînd programa permite desprinderea lor din concepte fonetice, gramaticale etc., atunci aproape întregul sistem ortografic al limbii române trebuie făcut cunoscut în și prin astfel de lecții — lucru cu totul nerecomandabil.

În afara explicațiilor intuitive ar putea rămîne genitiv-dativul sg. articulat hotărît al substantivelor feminine în *-e* defective de plural (*cinstei, lenei* etc.), formele pronumelui de întărîre, unele forme verbale, prefixele *des-*, *dez-*, *de-*; *răs-*, *răz-*, *ră-*; *con-*, *com-*, *co-*; *în-*, *îm-*, *i-* ș.a.

1.3. Și numărul lecțiilor consacrate special comunicării unei (sau unor) reguli de ortografie depinde de concepția despre rostul limbii materne ca obiect de învățămînt și despre tehnica și mijloacele de predare a acestei discipline. Dacă procesul de învățare a decurs normal, puține reguli rămîn să fie comunicate în lecții speciale. Cînd însă, dintr-o cauză sau din alta, deprinderile elevilor se dovedesc necorespunzătoare, sub nivelul posibil și necesar al vîrstei date, lecțiile de acest gen se înmulțesc.

Dacă observăm, de exemplu, că la intrarea în clasa a V-a elevii, în majoritatea lor, nu au deprinderile practice de a scrie substantivele masculine cu unu, doi sau trei *i* la plural înseamnă că le lipsește înțelegerea intuitivă a faptelor în cauză și că ea trebuie formată în lecții speciale, premergătoare celor în care se va descrie declinarea masculinelor. Dacă această constatare vine abia după predarea declinării, înțelegerea intuitivă trebuie realizată acum și tot în lecții speciale. Într-un caz sau altul, lecțiile parcurg, concentrat, întregul drum pe care procesul instructiv anterior l-a ignorat. În situația din urmă am porni de la înțelegerea intuitivă a felului în care este marcată fonetic în limba vorbită opoziția dintre nearticulat hotărît și articulat hotărît la masa substantivelor și a modului în care această opoziție se reprezintă grafic (*e-le-vi*, *e-le-vii*; *e-roi*, *e-roii*); am introduce apoi în discuție masculinele cu radicalul în *-i* (*fii*, *fi-ii*) și am prezenta în ultima parte pe cele în care opoziția de mai înainte e neutralizată (*co-dri*, *co-drii*), deosebind sintagmatic categoriile gramaticale cu ajutorul cuvintelor *niște*, *mulți* etc. pentru nearticulat hotărît și *toți* pentru articulat hotărît (eventual, și cu ajutorul opoziției cunoscut-necunoscut). Abia după aceasta am raporta faptele la conceptele gramaticale proaspăt învățate, stabilind relațiile dintre concepte și datele oferite de analiza intuitivă a fenomenelor. Lecția s-ar încheia cu un

tablou recapitulativ, de exemplu, cu cel din II A, § 4.2.1., care, organizat inductiv, ar rezuma tot procesul de cunoaștere desfășurat în oră.

Asemănător am proceda, de pildă, dacă am constata că regulile de mai sus nu s-au transferat la scrierea adjectivelor în aceleași situații gramaticale. Numai cu aceste baze cucerite s-ar putea folosi, într-o lecție de fixare, schema din II A, § 4.3.1.

Indirect, eficacitatea slabă a teoriei gramaticale neîntemeiate pe cunoașterea intuitivă și nevoia de a construi prin lecții speciale o bază intuitivă chiar după predarea unor noțiuni de limbă au fost semnalate. S-a arătat, de exemplu, că scrierea cu cratimă a pronumelor personale și reflexive neaccentuate impune o capacitate de analiză constând în posibilitatea de a substitui mental aceste forme cu cele accentuate „în lumina întrebării pe care o cere verbul în propoziția respectivă” (Gh. Goian, 1958, 86). S-a demonstrat și necesitatea de a recurge la valoarea referențială a unui pronume neaccentuat „pentru a-i înțelege sensul”, afirmându-se că, în acest scop, elevul „trebuie să aibă conștiința întregului lanț, a tuturor verigilor care leagă acest pronume de lucrurile sau fenomenele din realitate” (*Ibid.*, 74). Și pentru că o asemenea înțelegere nu fusese asigurată din timp și, ca urmare, pentru că situațiile de ortografie în cauză nu fuseseră însușite pînă spre sfîrșitul școlii generale, s-a găsit necesar ca la o clasă a VIII-a să se refacă, printr-un ciclu de patru lecții, întreaga bază intuitivă și teoretică de cunoaștere a pronumelor neaccentuate (*Ibid.*, 79 urm.)¹.

2. Lecția de comunicare poate avea ca obiect fie exclusiv o regulă de ortografie sau descrierea unei situații de ortografie, fie o cunoștință nouă de limbă, cu implicații ortografice. O astfel de lecție se poate realiza variat, în funcție de concepția despre procesul de predare-învățare, de **modelul de transmitere-însușire a informației**, adoptat. În discuția care urmează propunem pentru exemplificare două teme caracteristice: prima, de descriere încă la nivel intuitiv a unei situații de ortografie; a doua, de conceptualizare a

¹ Am citat această cercetare, deși nu intră întru totul în spiritul lucrării de față. Procedul tradițional al «întrebărilor» (*ne-ai spus: cui ai spus? = nouă, deci ne = nouă etc.*) nu acoperă funcțiile și valorile analizei mesajelor; afirmația că n-am putea asigura însușirea ortografiei decît în măsura în care reușim să dezvoltăm gîndirea analitică a elevilor (*Ibid.*, 86) nu se justifică, deoarece zone întregi din ortografia noastră pot fi învățate fără acțiunea gîndirii analitice etc. (cf. și I, § 3.2.1.).

unei reguli generale în legătură cu noțiuni de limbă care se predau, care se conceptualizează în aceeași oră.

2.1. Modelul tradițional al procesului de transmitere a informației este inducția clasică și constă în următoarele acțiuni: a) propunerea unui material care concretizează și particularizează noțiunea sau regula; (b) investigarea materialului din unghiul obiectivului de atins — abstragerea notelor definitorii sau (și) descoperirea caracteristicilor modului de reprezentare grafică a fenomenului investigat; (c) generalizarea acestora și sinteza lor în definiție sau (și) în regulă; (d) fixarea definiției sau a regulii. A induce înseamnă deci a degaja din datele prezentate subiectului anumite regularități sau constanțe care nu sînt imediat, nemijlocit aparente, sesizabile (P. Oléron, 1963, 6), orice inducție implicînd o abstractizare și un anumit grad de generalitate (*Ibid.*, 17).

În modelul tradițional, s-a arătat, procesul inductiv e gîndit însă dintr-o perspectivă empiristă, senzorială: se crede că noțiunile și operațiile ar proveni din percepție, prin simple abstractizări și generalizări (J. Piaget, 1972, 33). Acestea ar fi deci numai produsul combinării senzațiilor și percepțiilor, rezultatul faptului de a descoperi în stimulii considerați independent unul de altul ceea ce ei pot avea comun, identic (B. Zörgő, 1967, 117). Metodele verbale folosite — explicația și demonstrația, chiar însoțite de conversație, determină, în marginile concepției, caracterul aproape pur receptiv al atitudinii elevului în lecție. De aceea, în procesul inductiv tradițional elevii se opresc de obicei la nivelul unor reprezentări ale fenomenului de limbă, puțin elastice și strîns legate de materialul folosit. S-a demonstrat experimental că și atunci cînd materialul a fost mai bogat, generalizarea notelor abstrase și cuprinderea lor în definiție n-au putut fi înfăptuite totdeauna de elevi sau au fost realizate numai de cîțiva dintre ei, definiția trebuind să fie dictată pentru a fi memorată acasă. Lucrul este explicabil, s-a spus, atîta vreme cît atenția elevului în procesul inductiv tradițional nu e orientată dintru început spre esențial. Pentru a ajunge la ce interesează lecția, se parcurg drumuri lungi și inutile, care șterg pregnanța elementelor semnificative; posibilitatea elevilor de a înțelege fiecare fapt caracteristic din material ca particularizare a unor note definitorii rămîne astfel foarte redusă. Propriu-zis, elevii nu operează cu trăsăturile semnificative ale fenomenului de limbă decît după definiție, dar atunci operațiile sînt anevoioase, deoarece la notele definitorii s-a ajuns pasiv, receptiv, prin reacții la stimuli asemănători, nu printr-o elaborare mintală efectivă, nu prin acțiunea reală a gîndirii (A. Tucivov Bogdan,

P. Stoleru Constantinescu, 1962, 6—7, 16—17). În concluzie, în procesul învățării copilul ar trebui să dispună de o experiență cognitivă proprie, pe care inducția clasică nu i-o poate asigura (B. Zörgö, 1967, 117)¹.

2.2. Metodele verbale receptive, caracterul preponderent demonstrativ al predării, constând în faptul că fiecare adevăr este explicat și demonstrat logic sau experimental, deci folosirea abuzivă a limbajului pentru transmiterea de cunoștințe gata structurate, în credința că elevul își elaborează conceptele în același fel ca adultul, sînt infirmate și de rezultate, și de psihologia învățării în general, și de cerințele sociale ale timpului nostru (J. Piaget, 1972, 38—39, 146; E. Fischbein, 1969, 45; *Puncte de sprijin*, 1971, 5 urm.). Didactica nouă preconizează un învățămînt **activ**, în cadrul căruia raportul dintre predare și învățare să fie schimbat în favoarea activității directe a elevilor. În lecția de comunicare la limba maternă, învățarea activă poate îmbrăca forme diferite.

2.2.1. Există posibilitatea de a imprima caracter activ metodelor tradiționale și modelului inductiv tradițional de transmitere a informației. Lecțiile² la care ne referim în continuare privesc predarea liniutei de unire la «cuvintele rostite împreună», natura temelor fiind cea anunțată mai sus (§ 2.). În amîndouă, activitatea elevilor este dirijată pas cu pas de cuvîntul învățătorului sau al profesorului și constă în rezolvări de sarcini mici, înlănțuite într-o succesiune dată de raționamentul inductiv al pedagogului. La concluziile parțiale și finale elevii ajung sub îndrumarea directă și permanentă a acestuia, care le-a oferit pe parcurs situațiile tuturor premiselor necesare, în ordinea gîndită de el.

Presupunem că prima regulă e cunoscută intuitiv din clasa a II-a, pe calea descrisă în IV A, § 1.2. În clasa a IV-a, ar fi necesar să extindem cunoașterea la toate situațiile în care se poate produce rostirea într-o silabă marcată de cratimă. Această extindere constituie obiectul de comunicare al primei lecții, care poate fi utilă ori necesară și în clase mai mari, chiar în liceu, dacă se constată că regula nu e cunoscută sau că n-a fost comunicată corespunzător cu situațiile din limbă.

A doua regulă privește clasa a V-a, unde ar trebui studiat accentul, spre a nu vorbi declarativ și formal, mai tîrziu, la pronume, despre forme accentuate și forme neaccentuate și a nu lăsa

¹ Nu mai socotim utilă ilustrarea modelului, deoarece el este aproape generalizat în practică și în manualele de metodică.

² Propriu-zis, prezentăm ipotetic numai etapa «comunicării».

impresia că numai pronumele personal și reflexiv pot apărea neaccentuate în limbă.

(a) Prima lecție

Vă spun două cuvinte pe care voi să le despărțiți în silabe: *casă* (...); *cameră* (...). Le scriem și pe tablă, întregi, dar arătăm prin niște semne câte silabe are fiecare. Primul cuvânt îl notez eu: (— —). Ce reprezintă cele două liniuțe dintre paranteze? (...) Acum să notați voi prin același fel de semne al doilea cuvânt. (...) În cuvintele noastre, silaba este o parte dintr-un cuvânt. Dar nu se întâmplă totdeauna așa. Să scriem o propoziție scurtă: „Nu o văd“. Câte cuvinte are propoziția noastră? (...) Câte silabe conține fiecare cuvânt? (...) Să arătăm acest lucru prin semnele cunoscute. (—) (—) (—) = 3 cuvinte, 3 silabe. Deci ce mai poate fi silaba? (...) Să scriem observațiile privitoare la silabă în dreapta cuvintelor. (1. Silaba = o parte dintr-un cuvânt. 2. Silaba = un cuvânt.) Să judecăm ce spune propoziția noastră. Despre ce acțiune e vorba? (...) Ce cuvânt arată lucrul acesta? (...) Acțiunea se face cu adevărat? (...) Ce cuvânt arată că acțiunea nu se face? (...) Cine nu vede? (...) De unde știm că cel ce nu vede sînt eu, cel care vorbește? (...) Ce nu văd eu? (...) La ce ne-am putea gândi cînd spunem „Nu o văd“? (...) Să încercăm să spunem propoziția cu o silabă mai puțin. Deci trebuie să spunem același lucru, prin aceleași cuvinte, dar numai în două silabe în loc de trei. („N-o văd“). Să judecăm ce s-a schimbat în rostirea propoziției. Să spunem prima silabă. (...) Silaba aceasta mai este o parte dintr-un cuvânt? (...) Mai conține un cuvânt întreg? (...) Câte cuvinte conține atunci silaba N-o? Să notăm prin semnele cunoscute această schimbare. Cum credeți că ar trebui să procedăm? (2) (—) = 3 cuvinte, 2 silabe. De ce am scris cifra 2 în prima silabă? (Silaba s-a format prin contopirea a două cuvinte de câte o silabă fiecare.) Să completăm în dreapta ce poate cuprinde silaba. (3. Silaba = două cuvinte.) Să scriem și propoziția schimbată, rostită în două silabe în loc de trei. Ce semn folosim pentru a separa două cuvinte rostite într-o silabă? (...) Scriem deci cele două cuvinte așa cum se rostesc, dar despărțite prin liniuță de unire: „N-o văd“. Vă mai spun cîteva propoziții, pe care voi să le roștiți cu o silabă mai puțin: „Să o văd“. (...) Ce cuvinte se rostesc într-o silabă? (...) Cum le veți scrie? (...) „Merg pe o stradă“. (...) Întrebările anterioare se repetă.) „Intru și în casă“. (...) „Aștept de o oră“. (...) „Merg cu un prieten“. (...) Ș.a. Vă spun altă propoziție: „Ne îndreaptă“. Câte cuvinte are propoziția? (...) Ce înseamnă *ne*? (...) Câte silabe are fiecare cuvânt? (...) Să notăm acest lucru prin semnele cunoscute (—) (— — —) = 2 cuvinte, 4 silabe. Încercați să spuneți

această propoziție cu o silabă mai puțin. (...) Să judecăm prima silabă. Este o parte dintr-un cuvânt? (...) Este un cuvânt întreg? (...) Mai cuprinde două cuvinte? (...) Să scriem ce am aflat: (4. Silaba = un cuvânt și o parte din alt cuvânt.) Cum vom nota prin semnele noastre felul în care am rostit propoziția cu o silabă mai puțin? (2 — —). De ce am notat cifra 2 în prima silabă? (...) Să scriem propoziția astfel rostită. Trebuie să arătăm că în prima silabă se rostesc un cuvânt și o parte din alt cuvânt; pentru aceasta folosim tot liniuța de unire, care separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. (Ne-ndreaptă.) Vă mai spun alte propoziții, pe care voi să le roștiți cu o silabă mai puțin: „A înțeles“. (...) Ce cuprinde prima silabă? (...) Cum o veți scrie? (...) „Se întâmplă“. (...) Întrebările de explicare a scrierii se repetă.) „Să aștepte“. (...) „Te apropii“. (...) „Îmi amintesc“. (...) Ș.a. Până acum, rostirea într-o silabă s-a produs la începutul cuvântului mai mare. Încercați să spuneți cu o silabă mai puțin și propoziția următoare: „Citește în clasă“. (...) Ce rostim într-o silabă aici? (Sfârșitul unui cuvânt cu alt cuvânt.) Să notăm prin semnele cunoscute rostirea acestei propoziții. (— — 2) (— —). De ce am scris cifra 2 în ultima silabă? (...) Scrieți propoziția astfel rostită. (...) Vă spun alte propoziții asemănătoare, pe care voi să le roștiți cu o silabă mai puțin: „Căută în carte“. (...) Ce se rostește într-o silabă? (...) Cum veți scrie „Caută-n? (...) „Poate o vede“. (...) Întrebările anterioare se repetă.) „Unde îl pui?“ (...) Ș.a. Vă spun din nou o propoziție: „Vede casa întreagă“. S-o scriem și să notăm prin semnele cunoscute câte silabe are fiecare cuvânt. (— —) (— —) (— — —) = 3 cuvinte, 7 silabe. Să spunem propoziția cu numai șase silabe. (...) Unde am făcut economie de o silabă în rostire? (Am rostit sfârșitul unui cuvânt într-o silabă cu începutul cuvântului următor.) Să arătăm prin semnele cunoscute cum se rostește propoziția cu economie de o silabă. (— —) (— 2 — —). Ce reprezintă în schema noastră cifra 2? Prin urmare, silaba notată cu cifra 2 este o parte dintr-un cuvânt? (...) Întrebările se pun când pe tablă ce știu copiii până în momentul acesta despre silabă.) Este un cuvânt întreg? (...) Cuprinde două cuvinte? (...) Cuprinde un cuvânt și o parte din alt cuvânt? (...) Să scriem ce am aflat. (5. Silaba = sfârșitul unui cuvânt și începutul cuvântului următor.) Să scriem propoziția rostită cu șase silabe. Cum vom scrie silaba notată cu cifra 2? (...) Folosim deci tot liniuța de unire, care separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. Vă mai spun câteva propoziții asemănătoare, pe care voi să le roștiți cu o silabă mai puțin: „Striga împăratul“ (...) Unde se produce rostirea într-o silabă? (...) Cum veți scrie propoziția? (...) „Vino în-



coace!“ (...) Ş.a. Să revenim şi să citim ce am scris pe tablă despre silabă. (...) Să ştergem situaţiile în care nu se rosteşte într-o silabă ce ţine de cuvinte diferite. (...) Să citim situaţiile în care se rosteşte într-o silabă ceea ce ţine de cuvinte diferite. (...) Cum scriem ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite? (...) Aceasta este prima regulă generală de întrebuintare a liniuţei de unire: liniuţa de unire separă ce se rosteşte într-o silabă şi ţine de cuvinte diferite. Pe a doua o vom învăţa altă dată. Vă atrag atenţia că, spunînd: „*n* se leagă prin liniuţă de *o* în *n-o* (văd)“, ne referim la ce se întîmplă în vorbire, la rostirea într-o silabă, iar spunînd: „*n* se desparte (se separă) prin liniuţă de *o* în *n-o* (văd)“, ne referim la felul în care ceea ce se rosteşte într-o silabă (la felul în care ceea ce se leagă în vorbire) se separă în scris.¹

(b) A doua lecţie

Spuneţi ce înţeles are cuvîntul pe care-l scriu pe tablă: *haină*. (...) Nu, eu nu m-am gîndit la cuvîntul pe care l-aţi descris voi. Eu m-am gîndit la însuşirea cuiva. Mai scriu un cuvînt, ca să descoperiţi înţelesul primului: *femeie haină*. (...) Da, o femeie rea la inimă. De ce ne pune la încurcătură cuvîntul acesta? (Se scrie la fel atît cu un înţeles, cît şi cu altul.) Rostesc cele două cuvinte: *hăină*, *haină*. Dacă rosteam de la început cuvîntul, v-aţi mai fi încurcat? (...) De ce? (...) Aţi putea descoperi prin ce se deosebeşte rostirea celor două cuvinte? (...) Cînd spun *hăină*, ce silabă e rostită mai tare? (...) Cîte silabe are cuvîntul astfel rostit? (...) Cînd spun *haină*, ce silabă rostim mai tare? (...) Cîte silabe are cuvîntul astfel rostit? (...) Să scoatem cîteva concluzii. În vorbirea noastră, rostim la fel de tare toate silabele? (...) Despre silabele care se rostesc mai tare spunem că au *accent*, că sînt accentuate. De ce aspect al rostirii silabelor legăm înţelesul cuvîntului *accent*? (...) Aşa e, de tăria sau, cum se mai spune, de *intensitatea* cu care rostim o silabă. Cine poate spune acum ce este *accentul*? (...) Scriu mai multe cuvinte asemănătoare cu cele de mai sus. Descoperiţi ce silabe pot avea *accent* şi ce cuvinte deosebiţi după locul diferit al *accentului*: Boi. (...) Ce silabă e accentuată în primul cuvînt? (...) Ce silabă e accentuată în al doilea? (...). Căi. (... Întrebările se repetă.) Copii. (...) Torturi. (...) Umbrele. (...) Veselă. (...) etc. Acum voi rosti cîteva cuvinte, iar voi să arătaţi ce silabă e accentuată la fiecare: Masă. (...) Casă. (...) Vestе. (...) Bolnav. (...) Popor. (...) Antic. (...) Cameră. (...) Margine. (...) Sabie. (...) Catalog. (...) Obosit. (...) Pădurar. (...)

¹ De aceea, «leagă» şi «desparte» în cazul liniuţei de unire la cuvintele rostite împreună nu sînt contradictorii.

Profesor. (...) Poiană. (...) Căruță. (...) Voință. (...) etc. Am rostit accentuat foarte multe silabe. Ați observat pe ce fel de sunet cade totdeauna accentul în silabă? (...) Într-adevăr, vocala poartă *accentul silabic*. Scriu o propoziție, iar voi s-o roștiți și să stabiliți unde cade accentul silabic: „El privește“. (...) Deci, folosind semnele cunoscute, am putea arăta schematic astfel modul de accentuare în propoziția noastră: ($\underline{\text{L}}$) ($-\ \underline{\text{L}}\ -$). Altă propoziție: „El te privește“. (...) Să facem schema: ($\underline{\text{L}}$) ($-\$) ($-\ \underline{\text{L}}\ -$). Cîte cuvinte are propoziția? (...) Cîte sînt accentuate? (...) Deci am descoperit un lucru foarte important. Care anume? (În vorbirea noastră există cuvinte care nu au accent, care sînt *neaccentuate*.) Să judecăm ce spune propoziția: el privește pe cineva. Ce cuvînt arată pe cine privește el? (...) Ce parte de propoziție este cuvîntul neaccentuat *te*? (...) De cine depinde el prin urmare? (...) Să reținem acest lucru: cuvîntul neaccentuat *te*, care înseamnă *pe tine*, depinde de cuvîntul accentuat *privește*, se leagă prin înțeles de acesta. Vă mai spun cîteva propoziții. Voi trebuie să descoperiți cuvîntul neaccentuat și să arătați de ce cuvînt accentuat depinde: „Le pune deo parte“. (Cuvîntul neaccentuat *le*, adică *pe ele*, se leagă prin înțeles de cuvîntul accentuat *pune*.) „Este un om adevărat“. (Cuvîntul neaccentuat *un* se leagă prin înțeles de cuvîntul *om*.) „Am văzut“. (...) „Am o carte“. (Trebuie remarcată opoziția dintre *am* o carte = posed, cuvînt accentuat, și *am* văzut, cuvînt neaccentuat; deci, aici, numai *o* este neaccentuat.) „Ai văzut“. (...) „Ai un creion“. (...) „Voi vedea“. (...) „Se pare“. (...) „Mi se pare“. (Se remarcă posibilitatea ca două cuvinte neaccentuate să fie legate prin înțeles de un cuvînt accentuat.) etc. Am spus multe cuvinte neaccentuate. Să le scriem împreună cu cuvîntul accentuat de care depind, de care se leagă prin înțeles:

te privește	cu mîne	o cárte	se páre
le púne	am văzút	ai văzút	mi se páre
un óm		voi vedeá	

Unde se află așezat cuvîntul neaccentuat față de cuvîntul accentuat în toate exemplele noastre? (...) Despre un cuvînt neaccentuat așezat înaintea unui cuvînt accentuat de care se leagă prin înțeles se spune că are poziție *proclitică*. Toate cuvintele neaccentuate de pe tablă sînt *proclitice*. Unele cuvinte neaccentuate pot sta și după cuvîntul accentuat de care depind. Să luăm fiecare exemplu și să vedem care dintre cuvintele neaccentuate scrise pe tablă pot sta și după cuvîntul accentuat: *te privește*. Adresați-vă unui coleg, poruncindu-i să se privească singur, pe sine. (Priveș-

te-te!) Care e cuvîntul neaccentuat? (...) Unde apare el acum? (...) Adresați-vă unui coleg, poruncindu-i „să le pună deoparte“. (Pune-le deoparte! Întrebările anterioare se repetă.) *Un* (óm) nu poate fi inversat. Cu (mîne) nu poate fi inversat; *am văzút* însă, da. (...) O (cárte) iarăși nu poate fi inversat, dar toate celelalte cuvinte neaccentuate sînt mobile, pot apărea și după cuvîntul accentuat. Spuneți-le. (...) Prin urmare, *te, se, am, ai, voi, mi* sînt cuvinte neaccentuate care, în exemplele modificate, stau după cuvîntul accentuat de care depind. Despre asemenea cuvinte neaccentuate se spune că au poziție *enclitică*; deci în exemplele din urmă toate cuvintele neaccentuate amintite sînt *enclitice*. Pînă acum n-am scris nici o propoziție cu cuvinte enclitice. Pentru aceasta, trebuie să întrebuițăm un semn vechi, într-o situație nouă: liniuța de unire. Ce regulă de folosire a ei ați învățat? (...) Să observăm cum e folosită în propozițiile următoare și să scoatem din ele a doua regulă de întrebuițare a liniuței de unire. Vom scrie pe tablă propozițiile paralel: o dată cu cuvintele neaccentuate proclitice, a doua oară cu aceleași cuvinte neaccentuate enclitice; eu voi scrie propozițiile din prima grupă, voi — pe cele din a doua grupă (completarea se face deci caz de caz):

Proclitice		Enclitice	
<i>te</i> privește	<i>voi</i> vedeă	privește- <i>te</i> !	vedeă- <i>voi</i>
<i>le</i> púne	<i>se</i> páre	púne- <i>le</i> !	páre- <i>se</i>
<i>am</i> văzút	<i>mi</i> se páre	văzút- <i>am</i>	páre- <i>mi-se</i>
<i>ai</i> văzút		văzút- <i>ai</i>	

Ce ați observat? (...) Într-adevăr, cuvintele neaccentuate enclitice se separă prin liniuță de unire de cuvîntul accentuat de care depind. Aceasta este a doua regulă de întrebuițare a liniuței de unire. Ca să înțelegem mai bine noua situație, să judecăm următoarele cazuri care se opun unul altuia. Să scriem propozițiile „Te-ntreabă“ și „Te privește“. Care sînt cuvintele accentuate? (...) Care sînt cele neaccentuate? (...) Sînt proclitice sau enclitice? (...) De ce primul proclitic se leagă cu liniuță de unire de cuvîntul accentuat? (Pentru că «se leagă» în vorbire, se rostește într-o silabă cu începutul cuvîntului accentuat.) De ce al doilea proclitic este liber față de cuvîntul accentuat? (Pentru că este liber și în vorbire, nu se rostește într-o silabă cu începutul cuvîntului accentuat.) Să inversăm poziția cuvîntului neaccentuat. (Întreabă-te! Privește-te!) Acum *te* a devenit enclitic în amîndouă propozițiile. Care e consecința imediată? (Se scrie «legat» prin liniuță în amîndouă propozițiile.) Dar nu se rostește într-o silabă cu sfîrșitul fie-

cărui cuvînt. Atunci, din ce motiv îl legăm? (Aici aplicăm a doua regulă: orice enclitic se leagă în vorbire de cuvîntul accentuat de care depinde și se separă de acesta în scris prin liniuță de unire, nu prin pauză albă. Nu ne mai interesează dacă encliticul se rotește sau nu într-o silabă cu sfîrșitul cuvîntului de care depinde.)

Modelul inductiv tradițional astfel corectat menține încă activitatea elevilor în prea mare dependență de învățător sau de profesor. Clasa își modelează procesele de gîndire după raționamentul acestora, dar nu există totdeauna siguranța unei participări integrale și permanente la elaborarea mintală a cunoștințelor — lucru care, uneori, ar putea ține mai puțin de model și mai mult de clasă și de calitatea conducătorului ei. Se pare că forma de învățare prezentată ar fi indicată atunci cînd dificultatea cunoștințelor este prea ridicată în raport cu posibilitățile de ansamblu ale clasei de a ajunge la noțiune sau (și) la regulă pe altă cale.

2.2.2. Procesul de predare-învățare se poate realiza ca **descoperire activă** a adevărurilor, la care elevii ajung deci prin efort personal de investigație. Clasa se constituie ca grup (sau ca grup de grupuri), în cadrul căruia învățătorul sau profesorul nu mai este izvor de informație, ci un membru al grupului, unul dintre ceilalți, de obicei, un îndrumător ponderat al acestora (J. Vial, 1967, 112; III A, § 3.). Învățarea prin descoperire antrenează și susține relații interpersonale în grup favorabile asimilării cunoștințelor și creează un climat microsociologic cu rol emulativ, activizator¹. Tema de însușit devine obiect de cercetare, iar aceasta se desfășoară în etape mari, orînduite de profesor, de obicei pe un fond de *problematizare* (III E. § 2.2.). Sarcinile, eventual situațiile-problemă se rezolvă independent, individual sau în grupuri omogene, rezultatele sînt confruntate la nivelul clasei-grup, iar disensiunile se rezolvă prin argumente care implică relatarea strategiei de gîndire folosite (și atunci cînd ultimul cuvînt îl are îndrumătorul clasei-grup). Cînd activitatea se desfășoară într-o singură etapă, confruntarea la nivelul clasei e mai laborioasă, acoperind o treime din ora de clasă, uneori mai mult.

Valoarea învățării prin descoperire stă mai ales în faptul că ea devine treptat și învățare pentru descoperire. Capacitatea de transfer continuu, creativitatea, flexibilitatea gîndirii, atît de necesare într-o epocă de dezvoltare impetuoasă a științei și a tehnicii, se dobîndesc prin spirit și tehnică de cercetare științifică, prin de-

¹ Operațiile fiecărui elev sînt toate socializate, cooperarea interindividuală constînd în sens strict într-o îmbinare a operațiilor fiecăruia (J. Piaget, 1972, 64).

prinderi de investigație, de prelucrare și interpretare, de generalizare și verificare etc., achiziționate din anii de școală. „Sistemul flexibil de deprinderi intelectuale trebuie să permită elevului ca, la un moment dat, să se poată desprinde de tutela profesorului și în mod independent să-și poată adapta cunoștințele la noile rezultate ale științei, să poată rezolva independent problemele teoretice și practice întâlnite” (E. Fischbein, 1969, 47). În felul acesta, se stimulează „conștiința de sine”, cunoașterea propriei gândiri și a modalităților ei. Descoperind ei înșiși lucrurile, elevii își descoperă strategiile de gândire și instrumentele ei — limbajul, explicarea cauzală, clasificarea etc. (J. S. Bruner, 1970/b, 114)¹.

Se consideră însă, uneori, că nu orice disciplină este compatibilă cu învățarea prin descoperire. Unele materii, s-a spus, cum ar fi istoria sau ortografia, al căror conținut a fost elaborat sau chiar inventat de către adult, n-ar ridica decât probleme ale unei tehnici de informare mai bune sau mai puțin bune (J. Piaget, 1972, 25—26). În privința ortografiei, lucrurile așa stau în majoritatea cazurilor. E inutil ca elevii să învețe prin tatonări, prin rezolvări de probleme etc., situațiile de ortografie în concordanță sau în neconcordanță cu pronunția (III E, § 2.2.). Dar pare util sau chiar necesar ca elevii să descopere ce se întâmplă în limba maternă atunci când o folosesc, care sînt mecanismele ei de funcționare și cum se reflectă acestea în reprezentarea grafică a limbii lor.

În funcție de esența epistemologică a diverselor tipuri de cercetare, s-au putut distinge mai multe tipuri mari de descoperire: inductivă, deductivă și transductivă (Gr. Morine, 1971). Fiecare tip e utilizabil corespunzător cu specificul metodologic al disciplinei. Lingvistica este o știință inductivă și deductivă totodată. Este inductivă pentru că în descrierea faptelor pornește de la realitatea obiectivă, în dorința de a o explica. Este deductivă pentru că numărul infinit de fapte studiate nu-i îngăduie să-și formuleze conceptele de bază doar prin generalizare inductivă (S. Stati, 1971/b, 78), fiind constrinsă astfel să aplice limbajului — un domeniu al continuului — discontinuitatea ei, să introducă în analiza limbii distincții, clase de unități, categorii etc. (I. Coja, 1971, 15), variabile după criterii, după raționamente ipotetico-deductive adoptate (S. Stati, 1971/a, 35 și 1971/b, 79). În lecțiile de limbă maternă, elevii gîndesc în general inductiv, dar și deductiv, într-un sistem în același timp inductiv și

¹ Despre învățarea prin și pentru descoperire s-a scris foarte mult în ultimii ani. O informație și o orientare bibliografică de ansamblu se găsesc în *Puncte de sprijin*, 1971 și în *Perfecționarea metodelor de predare-învățare*, 1972 (cf. R. Ped., XXII, 1973, nr. 3, p. 62—67; L.L., 1973, IV).

deductiv: rezultatele activității lor de investigație sînt determinate nu numai de selectarea și organizarea datelor, ci și de unitățile, categoriile, regulile etc. ale sistemului descriptiv adoptat în școală.

Încercăm să transpunem în situații de investigație lecțiile din paragraful precedent.

(a) Prima lecție

(a) Prima lecție
Varianta₁, posibilă de la clasa a V-a; lucru individual sau în grupuri omogene, în cinci etape, cu cinci confruntări la nivelul clasei.

1. a. Scrieți textul următor despărțindu-l în silabe: „Nici un om mare nu e așa de mare încît el singur să poată îndeplini o operă mare“ (N. Iorga).

b. Din ce ați lucrat, arătați ce poate alcătui silaba în vorbire.

c. Credeți că exemplul dat cuprinde tot ce poate alcătui silaba în vorbire?

2. Vi se dau patru propoziții: „Nu o văd de departe“. „Îmi amintesc bine“. „Cine a venit?“ „Am muncit ziua întreagă“.

Putem rosti fiecare propoziție și altfel decât în exemplele date.
Explicați cum și de ce.

3. Ați putea întregi acum ce am aflat despre silabă la început? Încercați s-o faceți cu ordine, completând rîndurile libere de mai jos:

[The page contains faint, illegible markings.]

4. Ați descoperit că în limba noastră silabele se pot afla în două situații diferite. Precizați-le și arătați care dintre ele produce greutate în scris și de ce.

5. a. Scrieți cazurile în care o silabă rezultă din contopirea altora aparținând unor cuvinte diferite (deci tot ce se poate rosti într-o silabă și ține de cuvinte diferite).

[illegible]

b. Cum ați redat în scris ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite? În ce ortografie ați folosit? Scrieti-o.

Deci ce regulă de ortografie ați folosit? Scrieți-o.

c. Dați cîte trei exemple pentru fiecare caz în care silaba, rezultată prin contopire, cuprinde ce ține de cuvinte diferite.

Varianta₂, începînd de la aceeași clasă; lucru în grupuri omogene, într-o singură etapă, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

Vi se dau cîteva proverbe:

- Cine s-a ars cu ciorbă suflă și-n iaurt.
- Cine se aseamănă se-adună.
- Cine-și păzește limba își păzește capul.
- Cine orice-nvață
Nu uită în viață.

Sarcinile de lucru: 1. Comparați definiția silabei, pe care o cunoașteți din clasele anterioare, cu situațiile de mai sus. Notăți-vă toate observațiile rezultate. 2. În fiecare proverb se aplică o regulă de ortografie legată de alcătuirea silabei. Scrieți-o. 3. Regula se întrebuintează în mai multe cazuri, diferite după modul de alcătuire a silabei, după ceea ce conține ea ca rezultat al contopirii altor silabe. Descoperiți-le și descrieți-le. 4. Găsiți cîte încă trei exemple de aplicare a regulii pentru fiecare caz pe care l-ați descoperit.

(b) Lecția a doua (pe fond de problematizare)

De la clasa a V-a, lucru individual sau în grupuri omogene, în șapte etape inegale, cu șapte confruntări la nivelul clasei (ultima — cea mai cuprinzătoare).

1. Vi se dau cuvintele:

umbrele, măsură, haină,

umbrele, măsură, haină.

Ați scris de cîte două ori același cuvînt sau de fiecare dată cîte un cuvînt deosebit? De ce?

2. Așa cum vi s-au prezentat cuvintele, scrise, amîndouă răs-punsurile sînt corecte. În ce fel fiecare dintre cele două posibilități descoperite de voi ar deveni realitate?

3. Subliniați silaba care se rostește mai tare în fiecare cuvînt și descoperiți ce fel de sunet din aceste silabe se rostește de fapt mai tare.

4. Tăria sau intensitatea mai mare cu care rostim o silabă se numește *accent*. În scris nu notăm accentul, dar pentru nevoile noastre vom întrebuinta un semn ca să arătăm unde cade el în cuvînt; de exemplu: *óm, măsă, adună*. Scrieți zece cuvinte, punînd accentele în același fel.

5. a. Vă dictez un text mic. Fiți atenți unde cade accentul: „Te laudă un profesor, așa mi se pare. Am auzit acest lucru de la Ion“.

b. Vi-l recitesc, iar voi să-l scrieți și să puneți accentele unde trebuie. Notîndu-le corect, veți descoperi ceva foarte important.

6. Deci în limba noastră există și cuvinte fără accent, neaccentuate. Scrieți trei propoziții dezvoltate și subliniați cuvintele neaccentuate pe care le veți fi folosit.

7. Vă dictez din nou cîteva grupuri alcătuite din unu sau două cuvinte neaccentuate și un cuvînt accentuat: „Te laudă. Laudă-te! Mi se pare. Pare-mi-se. Am auzit. Auzit-am“. Aceleași cuvinte, și totuși le scriem diferit. Cum și de ce? Trebuie să ajungeți cu cercetarea faptelor pînă la regula de ortografie (cf. RPed, XXI, 1972, nr. 7, p. 57—58).

Învățarea prin descoperire implică neapărat un șir de tatonări din partea elevului, presupunînd, în consecință, și un număr de erori. S-a spus însă că eroarea în cursul învățării ar putea deveni dăunătoare: o dată comisă, ar exista riscul ca ea să se fixeze într-o măsură oarecare și să se interfereze apoi cu cunoștințele corecte, dezorganizîndu-le, reducîndu-le stabilitatea și inhibîndu-le fixarea (E. Fischbein, 1969, 48; cf. și rezervele lui J. S. Bruner, 1970/a, 84—85). Procedeele euristice — explorarea situației, emiterea de ipoteze, imaginarea soluției și elaborarea unor scheme probabile de răspuns etc. — nu sînt totdeauna compatibile cu posibilitățile intelectuale ale clasei. Se pare deci că am putea recurge la învățarea prin descoperire atunci cînd raportul dintre cunoștințe și situațiile în care cunoștințele sînt prezentate, pe de o parte, și nivelul clasei, pe de altă parte, exclud riscul unor erori care să se stabilizeze. Dar și așa, în stadiul actual al cercetărilor, încă n-am ști cînd ar fi prea costisitor să nu ne sprijinim pe descoperire și cînd ar fi prea costisitor să ne sprijinim pe ea în procesul de predare-învățare (cf. J. S. Bruner, 1970/a, 85).

2.2.3. Altă formă de învățare prin activitatea directă a elevilor este instruirea programată. Aceasta a apărut ca urmare a experiențelor de laborator efectuate pe animale cu privire la mecanismele învățării, ale căror date au fost completate cu altele referitoare la comportamentul verbal și la modelarea acestuia, prin analogie cu exemplele furnizate de experiențele de laborator (I. Radu, 1969, 81). După teoria comportamentistă a lui J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. F. Skinner ș.a., conexiunea stimul-reacție reflectă relația dintre procesele receptoare și cele efectoare, în concepția că orice comportament trebuie considerat ca o reacție obiectiv observabilă la excitanți la fel obiectiv observabili (G. de Montpellier, 1964, 69). Baza învățării constă în faptul că în creier se formează

astfel de legături, de conexiuni între stimuli și reacții, care vor determina organismul să manifeste reacții relativ stabile în condiții asemănătoare, deci la aceiași stimuli. Spre deosebire însă de învățarea de tip pavlovian, de reflexul condiționat, în modelul elaborat de B. F. Skinner (cf. 1971, 60 urm. și passim) stimulul condițional nu se oferă de la început, ci trebuie să fie descoperit de subiect, prin tatonări, prin încercări și erori. De aceea, în reflexul condiționat pavlovian reacția este certă de la început, câtă vreme în condiționarea operantă skinneriană reacția este numai posibilă și probabilă. Pe de altă parte, aici reacția devine un mijloc, un instrument pentru a obține un rezultat. Experiența de laborator clasică e următoarea: un animal, un șoarece, este închis într-o cutie prevăzută pe un perete cu o manetă și cu o trapă. Sub presiunea foamei, animalul se agită, înregistrează ce se află în jurul său, pînă cînd, din întîmplare, acționează maneta, făcînd să cadă prin trapă o cantitate de hrană. După consumarea ei, animalul își reia activitatea spontană pînă cînd ajunge să acționeze din nou maneta și să fie recompensat, să primească hrana ș.a.m.d. Treptat, animalul «învăță», numărul erorilor se reduce și se formează conexiunea dintre stimulul condițional, percepția manetei și reacție, acționarea manetei, conexiune care se realizează ca urmare a întăririi, a sancționării ei prin hrana primită prompt după reacție.

Investigațiile la scară umană a acestei scheme de principiu, stimul-reacție-întărire, și a detaliilor de procedură au adus anumite modificări; menționăm în continuare ceea ce a fost preluat de instruirea programată. (a) Deoarece, conform unei legi a efectului elaborată de E. L. Thorndike, se fixează numai elementele care duc la succes, care sînt întărite, în învățare fiecare reacție a elevului la un stimul, fiecare răspuns la o temă, la o sarcină trebuie confirmat sau infirmat imediat. Cunoașterea corectitudinii rezultatului este o întărire, o recompensă suficientă pentru ca rezultatul să înceapă a fi reținut și pentru ca elevul să devină disponibil pentru informații noi. (b) O reacție adecvată întărită nu se fixează însă numai prin faptul întăririi ei; spre a lăsa urme, reacția trebuie repetată prin exercițiu. (c) Acționînd prin tatonări, prin încercări și erori (fapt care apropie instruirea programată de învățarea prin descoperire), există riscul ca erorile să influențeze negativ învățarea. De aceea, eventualitatea erorilor trebuie redusă cît mai mult. Pentru aceasta, informația trebuie divizată în doze mici sau minimale, corespunzătoare posibilităților de răspuns adecvat ale elevilor și prezentată într-o succesiune logică, necesară, cu o atentă gradare a efortului, cu

puncte de sprijin retrase treptat și cu sugestii contextuale care să orienteze reacția adecvată (E. Novicicov, 1968, 147)¹.

Cercetările din țara noastră privitoare la instruirea programată au fost orientate în trei direcții mari.

La Institutul de științe pedagogice din București s-a adoptat programarea liniară, pe bazele teoretice skinneriene enunțate, în variante și coroborată cu modelul cibernetice al sistemelor care funcționează pe principiul comenzii și al controlului (SDE, 1965, 158—223; SPCIP, 1968, 52—138; Șt. Rădulescu, 1971; cf. V. Bunesu, 1967, 175—185; *Instruirea programată la limba română*, în Metode moderne de învățământ, 1971, 152—157). Multe cercetări izolate au recurs tot la programele liniare.

În cercetările Sectorului de psihologie pedagogică al Filialei Academiei R.S.R. și ale Catedrelor de psihologie, de pedagogie și de metodică din Universitatea „Babeș-Bolyai” — toate din Cluj (G. Munteanu, 1969, 192), în afara unui fond de studii, experiențe și opinii ulterioare lucrărilor lui B. F. Skinner, comun și cercetărilor de mai sus (G. Munteanu, 1967/b, 17), programarea a fost călăuzită de tezele formării în etape a acțiunilor mintale (G. Munteanu și I. Radu, 1965, 71; G. Munteanu și H. Pitaru, 1967, 105 ș.a.). S-a spus că între această teorie a învățării și instruirea programată există un raport de interdependență (G. Munteanu și H. Pitaru, 1967, 105; G. Munteanu, 1967/a, 229 și 1967/b, 17) și că instruirea programată din perspectiva formării acțiunilor mintale ar constitui o întreprindere de reprojecare necesară a învățământului (G. Munteanu și I. Radu, 1965, 71). Cercetările au făcut însă loc și altor direcții de modernizare (folosirea modelelor, a algoritmilor didactici etc.), încercând adaptarea lor generală, prin programare, la sistemul nostru de învățământ și la experiența școlii noastre.

Spre deosebire de programările liniare la care au recurs cercetările menționate mai înainte și în opoziție cu ele, s-a elaborat alt gen de programare, „sintetică” (cele liniare fiind „analitice”) sau „structurală de tip formațional” (Radu Nicolae, 1970, 35 urm.). Pornindu-se de la legile după care se formează marele ansamblu organizațional al informațiilor umane, legi fundamentate de prof. Gh. Zapan în cercetările sale (*Ibid.*, 31—32), s-a considerat că un învățământ formațional real impune o programare întemeiată pe principiul structuralității, conform căruia sistemul de informații aparținând

¹ O inițiere explicită în instruirea programată nu e posibilă în spațiul și în rostul acestei cărți. Ne mulțumim cu câteva idei care să ușureze înțelegerea tehnicii de lucru, trimițând pentru întregirea informației la lucrările citate în text și la bibliografia lor.

unei anumite științe trebuie construit și organizat treptat, potrivit cu legile de organizare a sistemelor dinamice corticale la om (*Ibid.*, 32—33), și pe principiul subordonării sarcinilor informative celor formative, care s-ar realiza nu numai prin altă înțelegere a relațiilor dintre informație și formație, ci și prin predarea directă de capacități umane (*Ibid.*, 21, 35, *passim*).

În concluzie, dispunem de cercetări variate, numeroase și de amploare. Dar instruirea programată este forma de învățare prin care raționalizarea conținutului, a scopului și a modalității de transmitere a informației — factorii care o caracterizează — nu pot fi înfăptuite totdeauna de către fiecare profesor, lecție de lecție. Tehnica de programare e complicată (cf. E. Novicicov, 1971), presupunând o inițiere specială. Totuși, cunoașterea concepțiilor de programare, chiar fără o pregătire aparte, este utilă pentru că, în anumite împrejurări, există posibilitatea valorificării practice imediate și parțiale a unora sau a altora dintre principiile de raționalizare adoptate de cercetări înfăptuite. Exemple se găsesc în capitolele următoare.

Judecând rezultatele obținute după valorile lor indicatoare, constatăm că cercetările au confirmat eficacitatea instruirii programate în achiziția de cunoștințe gramaticale, în reducerea timpului de învățare, în formarea unor capacități de operare cu noțiuni de limbă — totdeauna sub acțiunea stimulilor — și în formarea unor capacități psihice. Cercetările la care ne-am referit nu și-au propus însă decât cu totul accidental să dezvăluie și virtuțile instruirii programate în creșterea competenței lingvistice a elevului. Aptitudinile unui tip de programare sau ale altuia de a cultiva limbajul elevilor, în sensul apropierii treptate a limbii vorbite și scrise a acestora de rigorile limbii normate actuale, nu sînt date, în cercetările efectuate, de valorile indicatoare ale eficienței lor. Puținele indicii în această direcție se referă tocmai la ortografie, dar ele sînt izolate și nesemnificative (cel puțin sub raportul modului de testare și al caracterului probelor de control).

Cu titlu demonstrativ, încercăm să prezentăm tema primei lecții din § 2.2.1. ca programă liniară pentru clasa a V-a. Din economie de spațiu omitem întăririle și propunem, ipotetic, doar secvențele cu informații și sarcini, în succesiune verticală. Cota de confirmare a răspunsurilor este de 100%.

1. Putem imagina alcătuirea silabică a cuvîntului *casă* astfel: (— —). Redați în același fel alcătuirea silabică a cuvîntului *cameră* ...

2. Cuvintele *casă* și *cameră* sînt alcătuite din mai multe silabe. Silaba este, în cazul lor, o parte dintr-un ...

3. Propoziția *Am un toc* poate fi redată prin semnele cunoscute: (—) (—) (—) = 3 cuvinte, 3 silabe. De data aceasta silaba alcătuiește un ... întreg.

4. Am aflat pînă acum că silaba poate alcătui: (a) o...; (b) un...

5. Alcătuiți ca mai sus schema propoziției *Nu o văd*...

6. Propoziția *Nu o văd* se poate rosti și în două silabe. Scrieți-o rostită astfel...

7. Rostirea propoziției cu economie de o silabă a fost posibilă deoarece două cuvinte, fiecare de cîte o silabă, s-au rostit împreună într-o singură silabă.

Scrieți cele două cuvinte rostite în silabe diferite...

Scrieți-le rostite într-o singură silabă...

8. Cunoștințele noastre despre silabă au crescut. Acum știm nu numai că silaba poate alcătui: (a) o ... sau (b) un ..., dar și că ea poate fi alcătuită din (c) două...

9. Într-un singur caz ați folosit în scris liniuța de unire: în (a)? în (b)? în (c)?...

10. În (a): *casă*, *cameră*, n-ați folosit liniuța, pentru că silaba este o ... dintr-un cuvînt. Nici în (b): *Nu o văd* n-ați folosit liniuța, pentru că silaba alcătuiește cîte un singur... Însă în (c): N-o *văd* ați întrebuintat-o, pentru că aici silaba cuprinde două...

11. Liniuța desparte deci ce ține de cuvinte diferite și se rostește într-o...

12. Vi se dau propozițiile: *Merg pe o stradă. Merg cu un prieten. Intrăm și în magazin. Vreau să o cumpăr.*

Scrieți cuvintele care se pot rosti într-o silabă...

Scrieți-le rostite (contopite) într-o silabă...

13. Alcătuiți din semnele cunoscute schema propoziției *Ne îndreaptă*...

Scrieți-o rostită numai cu trei silabe...

14. Putem rosti propoziția cu o silabă mai puțin pentru că *primul cuvînt*, de o silabă, se poate rosti într-o singură silabă cu *prima silabă* a cuvîntului următor, mai lung.

Scrieți cele două silabe rostite fiecare în parte...

Scrieți primul cuvînt și prima silabă a cuvîntului următor rostite (contopite) într-o singură silabă...

15. Am descoperit încă un lucru nou despre silabă. Știam pînă acum că silaba poate alcătui: (a) o ... dintr-un cuvînt; (b) un ... și că poate fi alcătuită din (c) două ... Acum știm că o silabă mai poate cuprinde: (d) un ... și începutul altui ..., mai lung.

16. Ați folosit liniuța și în (d): Ne-n dreaptă, pentru că acest semn ortografic desparte ce ține de ... diferite și se rostește într-o ...

17. Propozițiile: *A înțeles. Se întâmplă. Îmi amintesc. Să aștepte* se pot rosti cu câte o silabă mai puțin.

Scrieți numai ce se poate rosti într-o silabă din fiecare propoziție ...

Scrieți propozițiile rostite cu câte o silabă mai puțin ...

18. Întocmiți după modelul cunoscut schema alcătuirii silabice a cuvintelor din propoziția *Citește în clasă* ...

Scrieți propoziția rostită numai cu cinci silabe ...

19. Putem rosti propoziția cu o silabă mai puțin pentru că al doilea cuvânt, alcătuit dintr-o ..., se poate rosti contopit într-o ... cu ... silabă a cuvântului dinaintea lui, mai lung.

Scrieți cele două silabe rostite fiecare în parte ...

Scrieți al doilea cuvânt și ultima silabă a cuvântului dinaintea lui rostite într-o singură silabă ...

20. Despre silabă știam până în acest moment că poate alcătui: (a) o ...; (b) un ... și că poate cuprinde: (c) două ... sau (d) un ... și ... a altui cuvânt, mai lung. Acum am descoperit că silaba poate fi alcătuită prin contopire și din (e) sfârșitul unui ... mai lung și un ...

21. Și în această situație, (e): *Citeș* te-n *clasă*, ați folosit liniuța, pentru că ea desparte ce ține de ... și se rostește ...

22. Propozițiile: *Poate o vede. Unde îl pui? Bine ai venit! Cine ar fi crezut!* se pot rosti făcând economie de câte o silabă.

Scrieți numai ce se poate rosti într-o silabă din fiecare propoziție ...

Scrieți propozițiile rostite cu câte o silabă mai puțin ...

23. Propoziția *Vede casa întreagă* are ... silabe. Ea poate fi rostită și numai cu ... silabe.

Scrieți-o rostită astfel ...

24. Ați făcut economie de o silabă rostind ... silabă a unui cuvânt cu ... silabă a cuvântului următor contopite într-o singură ...

Scrieți cele două silabe rostite fiecare în parte ...

Scrieți-le contopite într-o singură silabă ...

25. Revedem ce știam despre silabă. Silaba poate alcătui: (a) o ...; (b) un ... sau poate fi alcătuită, prin contopire, din: (c) două ...; (d) un ... și ... altui cuvânt, mai lung; (e) ... unui cuvânt mai lung și un ... La acestea adăugăm acum: (f) ... unui cuvânt mai lung și ... cuvântului mai lung următor.

26. În (f): Vede ca sa-n treagă ați folosit din nou liniuța, pentru că ea...

27. Propozițiile: *Vino încoace! Striga împăratul. Cine întreabă? Am găsit o floare albastră* se pot rosti și ele cu câte o silabă mai puțin.

Scrieți silabele care se pot contopi...

Scrieți silabele contopite...

28. Scrieți tot ce ați aflat despre silabă.

Ce poate cuprinde silaba	Cîte un exemplu din lecție
(a)
(b)
(c)
(d)
(e)
(f)

29. Ați învățat două lucruri importante, legate între ele: ce poate alcătui sau din ce poate fi alcătuită o silabă în limba noastră prin contopirea altora și o regulă de ortografie.

În (a) și (b) silabele sînt necontopite. În (c), (d), (e) și (f) silaba este alcătuită din ... altor silabe.

Scrieți situațiile în care silaba nu cere folosirea regulii învățate...

Scrieți situațiile în care silaba, rezultată din contopirea altor silabe, cere folosirea regulii...

30. Scrieți regula de ortografie pe care ați aplicat-o în situațiile din urmă...

Instruirea programată nu poate acoperi toate cerințele învățării ortografiei și cu atît mai puțin ale cultivării limbajului elevilor în general¹. Folosirea numai a canalului vizual are în mod necesar caracter limitativ (E. Novicicov, 1968, 164): regulile și deprinderile ortografice nu se pot dispensa de canalul sonor, date fiind relațiile care se stabilesc în sistemul nostru ortografic între pronunție și ortografie. Pare mai indicată, de aceea, învățarea programată a regulilor în necontingentă cu pronunția și cu deosebire în clasele în care noțiunile sau regulile ar fi asimilate mai greu fără analiza logică a informației și fracționarea ei amănunțită și fără analiza și programarea proceselor care duc la achiziția informației.

2.2.4. După tezele psihologice ale formării în etape a acțiunilor mintale, operațiile intelectuale sînt legate genetic de activitatea

¹ Cf., în acest sens, critica radicală a tezelor lui B. F. Skinner privitoare la „comportamentul verbal” la N. Chomsky, 1969.

materială, exterioară, pe care o continuă interiorizînd-o¹; prin urmare, operația mintală se constituie ca act intelectual prin mecanismul interiorizării unei acțiuni exterioare, materiale (P. I. Galperin, 1963, 284 și 1969, 14; A. N. Leontiev, 1963, 30; cf. și I. Radu, E. Krau, S. Cozonac, 1963, 21; V. Bunescu, 1968, 12; I. Radu, 1969, 32; cf. și II B, § 2.1.). Actul intelectual nu este însă o copie a acțiunii externe, ci rezultatul unui proces de transformare, de «traducere» psihică a acțiunii externe, în funcție de mai mulți parametri, efectuîndu-se în mod gradat, după o scală de transformări treptate și ascensive (P. I. Galperin, 1963, 284 și 1969, 31; M. Golu, 1961, 101—106; I. Radu, 1967, 83; B. Zörgö, 1967, 119). Acțiunea obiectuală are loc în rezolvarea unor probleme și e dirijată, orientată, reușita ei fiind condiționată tocmai de orientarea conduitei (P. I. Galperin, 1969, 24, 28).

Formarea reprezentării prealabile despre situația nouă și orientarea inițială în elementele situației constituie prima etapă a formării unei acțiuni mintale și constă, după psihologul citat, în a prezenta elevilor dintru început notele definitorii ale conceptului (cf. și A. Tucicov Bogdan și P. Stoleru Constantinescu, 1962, 9; Al. Roșca, 1967/a, 118; E. Fischbein, 1969, 49). Superioritatea procedurii, în raport cu alte forme de învățare (cu învățarea prin descoperire sau cu instruirea programată), ar veni din eliminarea tatonărilor și erorilor, care pot influența negativ învățarea (P. I. Galperin, 1963, 287—288; cf. M. Golu, 1961, 102; E. Fischbein, 1969, 48 și 49 nota 1). Nu e vorba însă de o comunicare deductivă pur și simplu, ci de o descoperire a caracteristicilor fenomenului, însă pe un drum direct, foarte scurt, ghidat strict și fără posibilitate de eroare, care constituie prin el însuși modelul acțiunii materiale. Se realizează astfel înțelegerea reală și nemijlocită a situației și a acțiunii. Asimilarea acestora se face în etapele următoare, ale acțiunii repetate cu notele definitorii. La început, acțiunea se realizează în limbaj exterior, verbalizat. Cînd ea începe să fie efectuată fluent și fără greșeli, se trece la acțiunea în gînd (Al. Roșca, 1967/a, 118). Treptat, acțiunea se interiorizează, se transpune în limbaj interior, cînd are loc detașarea ei de condițiile concrete, neesențiale, comprimarea și generalizarea ei. Abia acum acțiunea mintală este constituită (I. Radu, 1969, 31—32).

Din punct de vedere pedagogic, formarea în etape a acțiunilor mintale prezintă cîteva avantaje. Atenția elevilor este orientată dintru început spre esențial, spre însușirile necesare ale fenomenului, suficiente pentru determinarea lui diferențiată. Definiția sau

¹ Foarte apropiate sînt și tezele lui J. Piaget (1965, 85—86; 1972; 38—39; cf. și J. Piaget, B. Inhelder, 1963, 117).

regula ocupă locul central, fiind prezente permanent în fiecare operație analitică verbalizată, și nu acela de încheiere, de culminare a procesului de conceptualizare, ca în inducția clasică — foarte tributară didacticii herbartiene, dacă nu ca și în alte forme de învățare. Noțiunea sau regula se însușesc în chiar procesul aplicării lor. Elevii învață definiția sau regula operînd cu trăsăturile semnificative ale acestora de la început și permanent, cea mai mare parte a orei de clasă, ceea ce face inutilă tradiționala «fixare»; la sfîrșitul lecției, ei mai au de învățat — în cazul noțiunilor de limbă — un singur lucru: termenul lingvistic (A. Tucicov Bogdan și P. Stoleru Constantinescu, 1962, 16—17).

Propunem două desfășurări de lecții, după această teorie, cu aceleași teme ca în § 2.2.1., amîndouă pentru clasa a V-a (sau și pentru clase mai mari).

(a) Prima lecție

— Copiați de pe tablă propoziția aceasta: „N-aș duce-o de-acasă vreme-ndelungată“. (...) Despărțiți totul în silabe. (...) Încercuiți silabele cu sunete care nu țin de un singur cuvînt. (...) Să le rostim pe rînd. (N-aș, ce-o, de-a, me-n.) Prin ce sînt separate în scris sunetele care se rostesc într-o silabă și țin de cuvinte diferite? (...) Prin urmare, liniuța separă în scris ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. (Se scrie pe tablă, ca titlu.) Scrieți silaba în care liniuța separă două cuvinte. (...) Scrieți silaba în care liniuța desparte sfîrșitul unui cuvînt de un cuvînt. (...) Scrieți silaba în care liniuța desparte un cuvînt de începutul cuvîntului următor. (...) Scrieți silaba în care liniuța desparte sfîrșitul unui cuvînt de începutul cuvîntului următor. (...)

— Material de operare¹: S-a dus pe-aproape, dar nu-i timpul să se-ntoarcă. Poate-l aștepți. Te-ai ostenit atîta drum și-i păcat să nu-l vezi. Intră-n casă. Ion ne-a vorbit de dumneata. Ați făcut războiu-mpreună, în Tatra. Da-i mult timp de-atunci. Nu v-ați mai văzut, nu-i așa? Mai stai, chiar dacă nu vine-ndată. Etc. Sarcina: Să descoperim în acest text tot ce desparte liniuța de unire, adică ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. Elevul...:

¹ Se citește prima dată întregul material, apoi, pentru analiză, textul se recitește ca la o dictare. Cazurile se scriu pe tablă și în caiete, pe măsură ce sînt analizate, în felul următor:

s-a

dus

pe-a

proape

poa

te-l

aștepți

războ

iu-m

preună

nu-j

timpul

să

se-n

toarcă

in

tră-n

casă

vi

ne-n

dată

etc

etc.

etc.

etc.

S-a — liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite, cele două cuvinte sînt *se*, care a pierdut pe *e* și *a*. Elevul...: *pe-aproape*, în silabe: *pe-a*(proa-pe); liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite, adică un cuvînt, *pe*, și *a*, începutul cuvîntului următor. Elevul...: *nu-i* — liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite; cuvîntul *nu* și cuvîntul *i*, adică *este*. Elevul...: *să se-ntoarcă*, în silabe: *să se-n*(toar-că); liniuța desparte ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite, aici: cuvîntul *se* și *n*, începutul cuvîntului următor, care se rostește fără *î*. Elevul...: *poate-l*, în silabe: (poa)te-l: liniuța desparte ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite; *te*, sfîrșitul cuvîntului *poate*, și *l*, cuvînt care înseamnă *pe el*. Ș.a.m.d.

— Material — în continuarea textului de mai sus sau alt text¹. Elevul...: *Peste-o* (apă...); în silabe: (pes)te-o. Profesorul: Explicația o spui în gînd — și împreună cu tine toată clasa. Cînd termini, comunică cum să scriem. (După pauză.) Elevul: Scriem: *peste* liniuță *o*. Elevul...: *ne-ntîmpină*; în silabe; *ne-n*(tîm-pî-nă). (Pauză) Scriem *ne* liniuță *-ntîmpină*, fără *î*. Ș.a.m.d.

— Material — ca mai sus. Sarcina: Descoperim în continuare ce separă liniuța de unire, adică tot ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite. Veți spune dintr-o dată cum se scrie fiecare caz din textul pe care-l citesc... Elevul...: *I-a* (fost greu); scriem: *i* liniuță *a*; *i* înseamnă *lui*, *a* ține de *a* fost. Elevul...: *Să-l* (văd); scriem *să* liniuță *l*; *l* înseamnă *pe el*. Elevul...: *Bine-mi* (pare); în silabe (bi-)ne-mi (pa-re); scriem *bine* liniuță *mi*; *mi* înseamnă *mie*. Ș.a.m.d.

— Am scris pe tablă, deasupra, o regulă de ortografie, iar sub ea patru rînduri de fapte. Să precizăm ce reprezintă acestea din urmă și ce legătură este între ele și regula de ortografie.

(b) Lecția a doua

— *Copii, copii*. Pe tablă se află nu un cuvînt repetat, ci două cuvinte diferite care se scriu la fel, deosebindu-se numai în rostire. Primul numește o ființă, al doilea — reproducerea sau imitația unui lucru. În vorbire le deosebim rostind mai tare o anumită silabă, alta în fiecare cuvînt. Descoperiți-le. (...) Da, în primul cuvînt silaba *pîi*, în al doilea, silaba *có*. Tăria sau intensitatea mai mare cu care rostim o silabă se numește *accent*. Descoperiți pe ce fel de

¹ Se procedează ca mai înainte: materialul se citește la început în întregime, apoi se recitește ca pentru dictare. După ce se spune soluția, cazurile sînt notate pe tablă.

sunet cade accentul în amîndouă cuvintele. (...) Accentul cade totdeauna pe vocala silabei accentuate. În propozițiile următoare un cuvînt este neaccentuat: „El separă“, „Așa se pare“; descoperiți-l. (...) Cuvîntul neaccentuat se este legat prin înțeles de cuvîntul accentuat *pare*; nu putem spune cu înțeles *asa se*, dar putem spune *se pare*. În propozițiile următoare același cuvînt neaccentuat are poziție diferită față de cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles: „Se pare“, „Pare-se“. Observați ce deosebire apare în scriere și încercați să-i găsiți explicația. (...) Da, cuvîntul neaccentuat spus după cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles se desparte prin liniuță de acesta, chiar dacă nu se rostește într-o silabă cu sfîrșitul lui. Cuvîntul neaccentuat așezat înaintea cuvîntului accentuat de care se leagă prin înțeles este *proclitic*, așezat după cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles, este *enclitic*. Prin urmare să precizăm regula nouă de întrebuintare a liniuței de unire: orice cuvînt enclitic se separă prin liniuță de unire de cuvîntul accentuat de care se leagă prin înțeles (se scrie pe tablă).

— Material (utilizat în același fel ca mai sus): „Mamă, bate-mă, ucide-mă, spînzură-mă, fă ce știi cu mine, numai dă-mi ceva de mîncare, că mor de foame“. (I. Creangă, *Amintiri din copilărie*).¹ Sarcina: Să descoperim în acest text, pe care vi-l recitesc pe fragmente mici, unde este folosită liniuța de unire. Elevul...: *bate-mă*=liniuța separă un cuvînt enclitic, *mă*, de cuvîntul accentuat de care depinde, *bate*; *mă* înseamnă *pe mine*. Elevul...: *ucide-mă*=liniuța separă un cuvînt enclitic, *mă*, de cuvîntul accentuat de care depinde, *ucide*; *mă* înseamnă *pe mine*. Elevul...: *spînzură-mă*=liniuța separă un cuvînt enclitic, *mă*, de cuvîntul accentuat de care depinde, *spînzură*; *mă* înseamnă *pe mine*. Elevul...: *dă-mi*=liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite: *dă* și *mi*, care înseamnă *mie*. Vă citesc alt text: „Mi-a spus așa, privindu-mă prietenește: — Scrie-ne cînd ajungi, iar părinților povestește-le ce ai văzut pe la noi. Arată-le fotografiile și îndeamnă-i să vină și ei vara viitoare“. Elevul...: *mi-a*=liniuța separă ce se rostește într-o silabă și ține de cuvinte diferite: *mi*, care înseamnă *mie*, și *a*, care ține de *a spus*. Elevul...: *privindu-mă*=liniuța se-

¹ Cazurile întîlnite se notează pe tablă astfel:

Regula nouă

bate-mă

etc.

Regula veche

dă-mi ceva

etc.

pară un cuvînt enclitic, *mă*, care înseamnă *pe mine*, de cuvîntul accentuat *privindu*, de care se leagă prin înţeles. Elevul...: *scrie-ne* = liniuţa separă cuvîntul *ne*, care înseamnă *nouă*, de cuvîntul accentuat *spune*, de care se leagă prin înţeles. Ş.a.m.d.

— Etapele următoare se desfăşoară ca în lecţia precedentă.

După cum se va fi observat, ghidajul strîns al operării cu notele definitorii, cu trăsăturile semnificative, nu lasă loc interpretării mai elastice a faptelor şi fenomenelor de limbă, comparaţiilor şi diferenţierilor etc.

2.3. Am prezentat în §§ 2.1. şi 2.2. cîteva dintre formele de învăţare aplicate la comunicarea şi la descrierea unei reguli de ortografie ori a unei noţiuni de limbă. Nu deţinem argumente hotărîtoare pentru a conchide în privinţa orientării ferme a învăţării într-o direcţie sau alta¹. Singura afirmaţie care ni se îngăduie fără echivoc este că modelul tradiţional trebuie depăşit în sensul unui învăţămînt activ. Din sumara descriere a modelelor cu circulaţie mai mare care creează, după concepţii diferite, condiţiile învăţării active, am constatat, măcar deductiv, că fiecare prezintă avantaje, dar şi unele dezavantaje. E firesc, atunci, să nu absolutizăm folosirea unui model sau a altuia, să nu pretindem unui model elaborat pe baza unei teorii să fie valabil pentru procesul integral al învăţării şi pentru orice împrejurare concretă. Adaptarea la condiţii ar fi atitudinea cea mai indicată (V. Bunescu, 1968, 12). Ar trebui deci să optăm pentru o strategie în care accentul să cadă pe una sau pe alta dintre modalităţi (E. Fischbein, 1969, 50), în funcţie de specificul lingvistic al noţiunilor de limbă sau al regulilor de ortografie, de raportul dintre acestea şi posibilităţile clasei şi, chiar, în funcţie de calitatea, de posibilităţile fiecărui învăţător sau profesor.

Nici una dintre formele de învăţare discutate nu se rezumă la modele ale procesului de transmitere a informaţiei. O cunoştinţă, o regulă importantă pot fi comunicate printr-o formă de învăţare şi consolidate sau introduse în deprinderi pe alte căi. Aşa se face că în cuprinsul lucrării de faţă am recurs, după împrejurări, la diverse forme de învăţare. Posibilităţile de adaptare a acestora sînt aproape nelimitate.

¹ „Marile teorii ale învăţării, născute din cercetarea de laborator, au contribuit într-o măsură mică la cunoaşterea structurii psihologice a procesului de învăţare aşa cum se desfăşoară în şcoală” (E. Fischbein, 1969, 43).

C. LECȚIA DE LIMBĂ MATERNA, FIXAREA REGULILOR ȘI FORMAREA DEPRINDERILOR

(§§) 1. Fixarea regulilor și formarea deprinderilor ortografice în raport cu lecția de limbă maternă. 2. Organizarea exersării în timp și în lecție. 3. Modalități de realizare a exersării în lecție. 3.1. Dirijarea frontală permanentă. 3.2. Exersarea independentă.

1. Fixarea unei reguli de ortografie și formarea deprinderii corespunzătoare se înlăptuiesc prin exercițiu organizat și prin practica spontană a scrierii, în împrejurări numeroase și variate, dintre care unele doar sânt lecțiile speciale de exersare. Pe de altă parte, nu toate faptele de ortografie au nevoie de o fixare intenționată și organizată. Lucrurile depind de natura regulii, de dificultatea ei în raport cu posibilitățile elevilor, de măsura în care pronunția acestora, neconformă cu regulile de ortografie, interferează scrierea corectă, de competența lingvistică generală a elevilor, de vocabularul lor, de frecvența faptului de ortografie în scrisul uzual și de măsura în care scrierea (și cultivarea limbajului elevilor în general) intră în obiectivele acțiunii pedagogice permanente a învățatorului sau a profesorului. O delimitare strictă a situațiilor este greu de propus, din cauza variațiilor social-culturale și geografice ale limbii vorbite de elevii de aceeași vîrstă și din cauza atitudinilor diverse din școală față de raportul dintre cunoașterea teoretică a sistemului și a normelor limbii literare actuale și cultivarea limbajului elevilor.

În mod normal, nu pot face obiect de lecție specială fixarea regulilor individuale și deprinderile care se constituie pe baza unei singure reguli particulare sau pe baza unor reguli generale fie mai simple, fie mai puțin ilustrate în scrisul uzual, fie mai apropiate de regulile particulare ca mod de însușire (de exemplu: scrierea sufixelor *-ean*, *-eală*, *-atic*, a alternanțelor *a/ă*, *d/z*, *x/cș(i)*, a lui *e* inițial în cuvintele noi etc.). Nu fac obiect de antrenament sistematic, de fixare organizată faptele a căror scriere se poate însuși mecanic, prin practică spontană, prin instruire generală, prin contact cu cartea etc. (IV A, § 1.1.). Fac obiect al lecțiilor speciale de fixare de obicei regulile generale importante, cazurile de specie mai grele ale unei reguli generale și unele grupuri de reguli particulare înrudite.

2. Exersarea organizată este modalitatea principală de fixare a regulilor și de formare a deprinderilor ortografice, putîndu-se realiza în lecții speciale, în activități aplicative curente, indiferent

de lecție și în cadrul învățării din afara clasei. Organizarea exersării cere mai întâi ordonarea în timp a tuturor formelor de activitate aplicativă și coordonarea lor. Aceste lucruri se hotărăsc astăzi în funcție de programă, deci numai în legătură cu cunoștințele teoretice de limbă care se predau. Soluția corespunde doar parțial cu nevoile fixării regulilor și formării deprinderilor, pentru că face dependentă abuziv învățarea ortografiei de gramatică și pentru că, astfel, ocolește reguli importante, care nu apar în manuale la capitolele de teorie gramaticală.

În condițiile actuale, altă soluție n-ar putea fi totuși propusă. Teoretic știm că o reacție, ca să lase urme, trebuie întărită și repetată, că trebuie să distribuim în timp exercițiile consacrate fixării aceleiași reguli, formării aceleiași deprinderi, cu o durată a intervalelor mărită treptat, dar n-am putea face nici o afirmație cu privire la numărul și la variația de formă a exercițiilor cu același scop, nici la cota frecvenței lor descrescînde. E îngăduită doar recomandarea ca exercițiile să angajeze ortografia în relațiile ei reale cu cunoașterea intuitivă a sistemului limbii literare, cu cunoașterea rațională a acestuia și cu pronunția literară. Și ar mai fi posibilă o sugestie. Sistemul concentric, care caracterizează în ansamblu modul de organizare a cunoștințelor în programă și care determină și organizarea în timp a activităților aplicative, este acuzat adeseori de a fi cauza monotoniei lecțiilor, a lipsei de interes din partea elevilor, a stagnărilor și a temporizărilor infructuoase sau chiar dăunătoare. Viciul nu e atît al sistemului, impus într-o măsură de logica internă a obiectului, cît al mentalității despre care am mai vorbit (V, § 4.1.): excesul de descriere în spiritul gramaticii școlare. La rezervele cunoscute adăugăm observația că, în practică, evoluția în spirală a cunoașterii se realizează ca revenire ciclică la un sistem de cunoștințe, în cadrul căreia sistemul vechi este redescris și ușor îmbogățit. Pînă la o reproiectare a conținutului în funcție de cerințele cultivării limbajului în școală, s-ar putea părăsi măcar această atitudine față de cunoștințele vechi; ar trebui ca, cel puțin în revenire, să se stăruiască numai asupra lucrurilor cu ecou în dezvoltarea posibilităților de exprimare ale elevilor și ca aceasta să se facă numai aplicativ. S-ar crea astfel condițiile unei organizări în timp a exersării și a repetării ei ciclice progresive, cu profit pentru competența lingvistică a copilului — dacă, evident, și formele exersării ar depăși analiza gramaticală și s-ar apropia de rostul lor firesc și necesar.

Nu dispunem nici de cercetări pe care să întemeiem cu certitudine organizarea exersării în lecție. În acest sens se pare că știm mai bine ce nu trebuie să facem. Știm, de exemplu, că este inutil

să alternăm în lecție exerciții care urmăresc scopuri diferite, pentru că nu ajungem să realizăm pe nici unul. Știm că aglomerarea de exerciții sufocă ora și nu îngăduie așezarea cunoștințelor la locul lor, deplasînd atenția de la scopul de atins la instrument, la epuizarea programului de lucru; așa cum blocarea lecției printr-un singur exercițiu, o analiză sau o dictare tradițională, coboară scopul sub nivelul interesului, pe care de altfel îl desființează prin monotonia activității. Este sigur că o oră consumată numai cu exerciții orale sau numai cu exerciții scrise nu e de prea mare folos pentru ortografie, mai ales cînd devine sistem de lucru.

Pentru alegerea, asamblarea și dozarea exercițiilor în lecție ne sprijinim pe psihologia exercițiului și pe experiență.

Alegerea exercițiilor este determinată de obiectivul urmărit, de specificul regulii, de nivelul de cunoaștere a acesteia, deci de vîrsta copiilor, dar și de vîrsta ortografică reală a clasei, dacă nu și a fiecărui copil. Pentru fixarea unei reguli în concordanță cu pronunția literară, de exemplu, e probabil să dea randament mai mare exercițiile de educare a auzului și a pronunției — în limitele cunoscute (III D, § 2.), modificările — operate uneori în exemple personale — care pun în valoare alternanțe în radical și în sufixe lexicale sau în afixe mai greu perceptibile la auz, completarea cu litere corespunzătoare unor sunete pronunțate fluctuant sau în pronunțarea cărora copiii sînt nesiguri, exercițiile structurale de repetiție, de substituție și de transformare, acestea din urmă avînd sarcini asemănătoare cu cele de mai înainte. Fixarea regulilor care reglementează reprezentarea grafică a unei categorii relaționale (cazul, categoria determinării) sau, în genere, a unor fapte implicînd referiri la relații contextuale nu se pot dispensa de analiza mesajelor, de exercițiile de educare a percepției limbajului — indiferent de vîrstă.

Unul și același exercițiu este ales cu orientare și cu pondere diferită, după regulă și după vîrstă. Motivarea și diferențierea prin opunere a unor reguli concordante cu pronunția sînt posibile și utile de la clasele mici, ca mijloace de sancționare a rezultatelor obținute prin alte exerciții (modificare, exemplificare, completare; cf. mai sus), pentru care se mulțumesc cu argumente intuitive sau întemeiate pe o cunoaștere elementară a sistemului limbii. În altă etapă, aceeași categorie de fapte e motivată și diferențiată pe baza unor criterii lingvistice: structura morfologică și lexicală a cuvintelor, deosebiri de normă între cuvinte vechi și cuvinte noi, etimologia etc. Asemănătoare este situația unor reguli neconcordante cu pronunția literară sau reală: întrebuintarea articolului grafic *i* se motivează și se diferențiază de împrejurările în care nu e folo-

sit — într-o etapă numai prin alternanța (\pm) silabă, mai târziu, după caz, și prin posibilitatea de a însoți cuvântul de un operator sintagmatic sau altul (*niște* — *mulți* sau *toți*, *unei* sau *fără unei*), în altă etapă, și prin explicarea intuitivă a categoriilor, apoi prin determinarea lor gramaticală. Dar scrierea substantivelor compuse sau folosirea majusculei la numele proprii compuse nu pot fi motivate și diferențiate decât după ce elevii dețin argumentele lingvistice necesare.

Asamblarea și dozarea exercițiilor în lecție depind și de natura exercițiilor alese. Scheme de acțiune pedagogică nu pot fi date. Menționăm întâi câteva situații obligatorii. Indiferent de vîrstă și de regulă, gruparea, motivarea, diferențierea, modificarea, completarea și exemplificarea după repere cer recunoașterea prealabilă a faptelor, a materialului — lucru care se realizează în exercițiile structurale prin intuirea modelului. Timpul consacrat recunoașterii propriu-zise este mult mai mic decât cel acordat activităților de după ea. Rezultatul unei intervenții oarecare într-un material, în exercițiile de limbă tradiționale, se cere identificat și explicat, motivat sau diferențiat în raport cu situația inițială. Considerăm intervenția ca activitate de bază, iar identificarea și explicarea rezultatului ei, ca operații subordonate. Aceeași este atitudinea față de cele mai multe exemplificări după repere date.

În rest, relațiile dintre formele de exerciții sînt foarte labile. Dacă, de exemplu, gîndim dictarea de obicei ca exercițiu central și o pregătim precedînd-o de exerciții scurte care i se subordonează și o slujesc, în alte împrejurări o subordonăm pe ea unui exercițiu principal: exercițiile de grupare, de motivare, de diferențiere, de modificare folosesc adeseori un material dictat. Exercițiile structurale scrise se realizează astfel: copilul răspunde oral, conform cu un model intuit, la un stimul care i se oferă tot oral (sau la întrebarea orală însoțită ori nu de un stimul auxiliar, în dialogul dirijat) și scrie răspunsul — un material verbal pe care l-a perceput auditiv și l-a repetat oral, în repetiție, sau un enunț pe care l-a elaborat oral, în celelalte. Prin urmare, în repetiție se realizează și o dictare subiacentă; dar nici în alte exerciții structurale situația nu este mult diferită, deoarece răspunsul fiind o repetare cu anumite variații a modelului de ortografie, prezentarea stimulului echivalează cu dictarea unei variante a modelului. Există deci posibilitatea ca un exercițiu să-și subordoneze altul, dar e greu de stabilit în termeni categorici cînd și cum se întîmplă acest lucru. În activități aplicative restrînse, într-o temă de lucru pentru un moment al unei lecții curente sau pentru pregătirea lecțiilor acasă, cuplarea este și ea redusă. Împrejurarea ne îngăduie ca, prin sarcină, să concentrăm

activitatea aplicativă într-un exercițiu și să subordonăm acestuia una sau două operații mai scurte. În III B se găsesc exemple de exerciții gândite astfel (de exemplu: în § 1.2., grupări după recunoaștere; în § 1.3., motivări după recunoaștere etc.). În activitățile aplicative de durată unei lecții putem atribui rol de exercițiu central, dominant copierii, dictării sau compunerii cu temă ortografică. Celelalte exerciții se înlanțuie în succesiuni variate, fără ca unul să aibă pondere prea diferită față de altul (cf. foarte multe dintre exemplele propuse în III B; de pildă, în § 3.2.1.: exemplificare după reper, modificare, motivare, exemplificare cu extinderea reperului inițial, recunoaștere, motivare, diferențiere). Lecția de fixare se constituie deci dintr-un exercițiu central sau din succesiuni de exerciții mai mici, ca înlanțuirea de mai sus, la care se pot adăuga, în momente diferite, după împrejurări, exerciții structurale, de obicei cuplate cu cele tradiționale mai mult sau mai puțin corespunzătoare sau exerciții de pronunție, de analiză a mesajelor. Exemplul la care ne-am referit și, în general, cele din III B și III F nu pot fi transpuse însă mecanic într-o lecție de fixare. Ele au caracter demonstrativ și trebuie adaptate la împrejurări.

3. Lecția de exersare se poate realiza prin dirijare frontală permanentă sau prin activitate independentă, individuală (eventual, pe bază de text programat) ori în grup (III A, § 3.). Deoarece lecția programată cade mai ales în competența specialiștilor și pentru că indicațiile teoretice și practice sumare din IV B, § 2.2.3. ar rămâne utile și în cazul unor încercări de construire a lecției cu noile obiective, ne referim în cele ce urmează la texte programate doar ca forme de exersare parțială, integrate în succesiuni de alte exerciții mici.

3.1. Dirijarea frontală permanentă este modalitatea cea mai răspândită de înfăptuire a exersării în lecție. Învățătorul sau profesorul propune clasei, într-o ordine și într-o dozare gândită de el în raport cu obiectivul pe care-l urmărește și cu situația clasei, exercițiile de efectuat, explică la nevoie modul de lucru, conduce executarea unor exerciții, ghidează operări cu trăsăturile semnificative, cu notele definitorii, analizează, confirmă sau infirmă rezultatele fiecărui exercițiu sau ale fiecărei etape a unor exerciții, oferă, în caz de greutate sau de greșeli în rezolvare, piste, sugestii, sarcini noi, ajutoare, stabilește concluziile parțiale și finale, apreciază nivelul de reușită a întregii activități desfășurate în oră și hotărăște eventuale sarcini diferențiate pentru elevi și ipoteze noi de lucru pentru sine. Elevii reacționează aproape continuu la stimulii oferți de învățător sau de profesor, activitatea lor variind de la răspunsul direct

la o întrebare, de la rezolvări de sarcini mici și succesive implicate de efectuarea dirijată a unor exerciții, până la rezolvarea independentă a altora, scurte, ușor de întărit prompt. Ei își modelează acțiunile după raționamentul deductiv al conducătorului, de care devin conștienți treptat și care li se luminează deplin în concluziile finale ale acestuia.

În astfel de lecții se folosesc procedee care țin de forme variate de învățare: exerciții tradiționale și structurale, soluții de descoperit prin investigație personală și situații-problemă, operări verbalizate cu notele definitorii, uneori chiar exerciții structurate ca text programat.

În privința raportului dintre activitatea aplicativă și aspectul teoretic al temei de aplicat, în practica școlară s-a adoptat în general soluția următoare: lecția de fixare începe cu o pregătire teoretică — repetarea cunoștințelor sau a regulii vizate, continuă cu activitatea de exersare și se încheie cu o revenire la teoria aplicată în oră. Dar e posibil ca principiul teoretic să fie relevat în cursul aplicării lui, să fie repetat și fixat ca atare chiar în procesul operării cu el.

Propunem câteva desfășurări posibile de lecții dirijate frontal: prima, pentru clasa a IV-a, în vederea fixării scrierii cu *-i* și *-ii* la pluralul unor substantive și adjective masculine; celelalte, de revenire aplicativă asupra verbului la clasa a VI-a sau a VII-a (lecții care se referă numai la un număr limitat de fapte din scrierea acestei părți de vorbire).

(a) Prima lecție

Facem câteva exerciții de scriere a unor substantive și adjective masculine la plural. Știm cum se scriu, dar insistăm asupra lor ca să nu greșim niciodată. Vă dictez la început câteva substantive la plural. Le scrieți arătând în paranteze câte silabe are fiecare: *bani*; (...); *pantofi*; (...), *elevi*; (...) *ingineri*; (...) *cocoși*; (...) *oameni*; (...) *pomi*; (...) *polonezi*. (...) Să le rostim cu câte o silabă mai mult: *bani* ...? (...) *pantofi* ...? (...) Ș.a.m.d. Scrieți fiecare substantiv rostit cu câte o silabă mai mult. (...) Explicați ce schimbare generală s-a produs în scris ca urmare a rostirii fiecărui substantiv cu câte o silabă mai mult. (...) Dezvoltați propoziția „Am găsit“, adăugându-i pe rând fiecare dintre substantivele de mai sus. Trebuie să arătați că ați găsit numai cițiva, mulți sau puțini — să zicem, *bani*, dar nu pe toți. Să începem. (Am găsit *bani*.) Câte silabe are substantivul? (...) Cum îl scriem? (...) Substantivul următor. (Am găsit *pantofi*.) Câte silabe are ... Ș.a.m.d. Refacem jocul, arătând de data aceasta că am găsit, de exemplu, nu numai puțini, mulți, cițiva *bani*, ci toți *banii*. Deci, primul substantiv. (Am găsit *banii*.) Cum

scriem substantivul? (...) De ce? (...) Din două motive, într-adevăr: are o silabă mai mult decât *bani* și ne face să ne gândim la *toți* banii pe care, să presupunem, îi vom fi pierdut, nu numai la puțini, câțiva, mulți. Substantivul următor. (Am găsit pantofii.) Cum scriem substantivul? (...) Ș.a.m.d. Să verificăm dacă ați înțeles. Organizăm alt joc. Vă dictez câte două propoziții asemănătoare. După ce le scrieți, explicați prin ce se deosebește o propoziție de alta. Începem: (a) „Vinează iepuri. Vinează iepurii“. (b) „Vorbește cu vecini. Vorbește cu vecinii“. (c) „Aude cîntînd cocoși. Aude cîntînd cocoșii“. (...) E bine. Vă dictez alte propoziții, tot două câte două. În fiecare apare același substantiv. Trebuie să explicați cum l-ați scris și de ce. Începem: (a) „Ninge cu fulgi mari. Fulgii se leagănă în aer“. (b) „Are porumbei călători. Porumbeii lui au luat un premiu“ etc. (...) E bine. În fiecare a doua propoziție ceea ce numește substantivul ne este cunoscut din prima propoziție. Mai facem un joc. Vă dictez alte câteva propoziții. Începem: „Trudiții țărani puneau iarăși mîna pe puști.“ (...) „Vitejii noștri strămoși luptau pentru a-și apăra țara.“ (...) „Grei ani de atunci nu-i uităm.“ (...) Scrieți din nou propozițiile fără cuvîntul din fruntea lor. (...) Explicați cum ați scris substantivele *țaran*, *strămoș* și *an* în cele două rînduri de propoziții și de ce le-ați scris așa de fiecare dată. (...) Ce cuvinte am îndepărtat în ultimele propoziții? (...) Subliniați-le cu două linii în propozițiile de la început și scrieți deasupra fiecăruia câte silabe are. (...) Ce părți de vorbire sînt aceste cuvinte? (...) Scriem din nou cele trei propoziții, astfel: reintroducem adjectivele, dar nu la locul lor vechi, ci după substantive. (...) Să observăm și de data aceasta ce schimbări s-au petrecut. Subliniați adjectivele reintroduse și scrieți deasupra fiecăruia câte silabe are. (...) Comparați adjectivele din fruntea propoziției cu cele reintroduse după substantive. Explicați cum ați scris pe primele, cum ați scris pe ultimele și de ce le-ați scris așa de fiecare dată. (...) Ultimul joc. Vă propun două substantive masculine: *leu* și *urs*. Scrieți pe fiecare cu câte un adjectiv potrivit. (...) Alcătuiți cu fiecare grup câte trei propoziții, în care substantivul să fie la plural și să aibă funcție de subiect. Modelul pentru începutul fiecărei propoziții vi-l dau eu: (a) Lupii lacomi...; (b) Niște lupi lacomi...; (c) Lacomii lupi... (...). Exemplele sînt bune. Explicați cum ați scris fiecare substantiv și fiecare adjectiv. (...) Ș.a.m.d., în funcție de clasă, de timp. În concluzie se expun organizat motivele scrierii cu unu și doi *i* la substantivele și adjectivele folosite.

În alte variante, unul dintre exercițiile dirijate de cuvîntul învățătorului sau al profesorului ar putea fi o dictare însoțită de comentarii (cf., pentru aceasta, textul folosit în prima lecție a para-

grafului următor, 3.2.), ar putea fi transpus în tehnica instruirii programate etc. În cazul din urmă, textul programat, împărțit pe foi policopiate, ar fi rezolvat independent și reîntărit la nivelul clasei. Iată un exemplu de asemenea text pentru o porțiune din lecția de mai sus.

	<p>1. Vi se dau propozițiile: Trudiții țărani puneau iarăși mîna pe puști. Vitejii noștri strămoși luptau pentru a-și apăra țara.</p> <p>Greii ani de atunci nu-i uităm.</p> <p>Scrieți deasupra substantivelor <i>țărani</i>, <i>strămoși</i> și <i>ani</i> cîte silabe are fiecare.</p> <p>Toate aceste substantive sînt de genul ... și la numărul ...</p>
<p>1.</p> <p>2, 2, 1</p> <p>masculin</p> <p>plural</p>	<p>2. Scrieți din nou propozițiile fără cuvîntul din fruntea lor.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Notăți deasupra fiecărui substantiv rămas în fruntea propoziției cîte silabe are.</p>
<p>2.</p> <p>3</p> <p>Țăranii ...</p> <p>3</p> <p>Strămoșii ...</p> <p>2</p> <p>Anii ...</p>	<p>3. Fiecare substantiv masculin la plural rămas în fruntea propoziției are ... silabă decît în primele propoziții. De aceea, toate se scriu cu ... <i>i</i> la sfîrșit.</p>
<p>3.</p> <p>o</p> <p>mai mult</p> <p>doi</p>	<p>4. În propozițiile din (1), aceleași substantive se rostesc la plural cu ... silabă ... De aceea, ele se scriu cu ... <i>i</i> la sfîrșit.</p>

<p>4. o mai puțin un</p>	<p>5. În propozițiile scrise de voi în (2), nu apar trei cuvinte. Găsiți-le în primele propoziții, copiați-le aici și scrieți deasupra fiecăruia câte silabe are.</p> <p>.....</p>
<p>5. 3 trudiții 3 vitejii 2 greii</p>	<p>6. Aceste cuvinte sînt, ca părți de vorbire, și se află la genul ... și la numărul ...</p> <p>Scrieți din nou propozițiile din (1), punînd însă adjectivele după substantivele pe care le lămuresc.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>6. adjective masculin plural Țăranii trudiți ... Strămoșii noștri viteji ... Anii grei ...</p>	<p>7. Reveniți la (6) și scrieți deasupra fiecărui adjectiv câte silabe are.</p>
<p>7. 2, 2, 1</p>	<p>8. Înaintea substantivelor, adjectivele la plural au avut ... silabă ... decît după substantive; de aceea, le-ați scris cu ... i.</p> <p>După substantive, avînd ... silabă ... , le-ați scris cu ... i.</p>
<p>8. o, mai mult, doi o, mai puțin, un</p>	<p>—</p>



După câteva lecții de acest fel, ar fi indicat să se fixeze și formele în *-ii* și *-iii* ale pluralului unor substantive și adjective de tipul *fiu — fii — fiii*, *zglobiu — zglobii — zglobiii* și numai după întărirea satisfăcătoare a acestora s-ar putea introduce în fixare și tipul *tigru — tigri — tigrii* (eventual, chiar la altă clasă, dată fiind frecvența lui slabă).

Pentru clase mai mari, o lecție cu aceeași temă și cu același obiectiv s-ar putea realiza ca în II A, § 4.3.1., adică pornind de la explorarea unei scheme inductive și continuând cu operații care s-o exploateze aplicativ, prin reconcretizare și prin operări verbalizate cu notele definitorii, cu regulile de ortografie, care implică motivări și diferențieri, eventual urmate de substituții și transformări structurale etc.

(b) Lecția a doua

Revedem scrierea unor verbe de conjugarea I cu rădăcina terminată în *ș* sau *j*. La această conjugare am deosebit două tipuri principale de verbe: *a aduna* și *a lucra*. Treceți-le la indicativul prezent separînd terminațiile de rădăcină. (...) Să scriem pe tablă cele două categorii de terminații:

(adun)-, -i, -ă, -ăm, -ați, -ă;

(lucr)-ez, -ezi, -ează, -ăm, -ați, -ează.

Spuneți un verb cu rădăcina în *ș* și altul cu rădăcina în *j* care se conjugă după modelul verbului *a lucra*. (...) *A îngrășa* nu e bun. De ce? (...) Scrieți-le ca pe verbul *a lucra* de pe tablă. (...) Deci: *eu afixez*. *El ...?* *El afixează* (după regiune, se opune indicația negativă: nu: *afixază*; de ce?) *Noi ...?* (...) *Noi afixăm* (ca mai înainte: nu *afixem*; de ce?). *Ei ...?* (...) *Ei afixează* (ca mai înainte). *Eu angajează*. *El ...?* (...) *El angajează* (ca mai înainte). *Noi ...?* (...) *Noi angajăm* (ca mai înainte). *Ei ...?* (...) *Ei angajează* (ca mai înainte). Spuneți și alte verbe cu rădăcina în *ș* sau *j* care se conjugă la fel. (...) După modelul următor, scrieți răspunsurile la întrebarea mea, separînd terminația de rădăcină (exercițiu numai pentru regiunile în care se pronunță *-ază*): „— Îți deranjezi vecinii? > Ei mă deranjează“. „— Îți încurajezi prietenii?“ (...) Ș.a.m.d. Ștergem tabla. Copiați verbele pe care le scriu eu pe tablă, înlocuind punctul cu ce lipsește, considerînd că acțiunea se face în prezent (după regiuni: se propun numai formele în *-ează* acolo unde se pronunță *-ază* sau numai formele în *-ăm* acolo unde se pronunță *-em*): *afix.ză*, *afix.m*, *furiș.ză*, *furiș.m*, *înduioș.ză*, *înduioș.m*, *înfățiș.ză*, *înfățiș.m*, *însetoș.ză*, *însetoș.m*; *angaj.ză*, *angaj.m*, *aranj.ză*, *aranj.m*, *dirij.ză*, *dirij.m*, *neglij.ză*, *neglij.m*, *protej.ză*, *protej.m*. (...) Motivați felul în care ați înlocuit punctul. Observați ce este scris pînă la punct și ce urmează de la punct înainte. (...) Deci (după regiune): *afixează*,

nu afișază etc. sau afișăm, nu afișem etc. Vă scriu verbul *a lucra* și la alte moduri și timpuri; voi să le recunoașteți și să scrieți verbele *a afișa* și *a angaja* la modul și la timpul corespunzător (exercițiu numai pentru regiunile în care formele propuse nu se pronunță ca atare). Începem: eu *lucr-am*. (...) Deci: afișăm, angajăm, nu: afișeam, angajeam, Ștergem de pe tablă ce este scris după punct la fiecare verb. Ce am păstrat scris? (...) Să spunem fiecare verb la forma corespunzătoare verbului *lucr-am*. (...) Continuăm jocul cu altă formă: el *lucr-ă*. Scrieți: *a afișa* ...? (...) *A angaja* ...? (...) Deci: afișă, angajă, nu: afișe, angaje. Spuneți celelalte verbe de pe tablă la aceeași formă. (...) Altă formă: *lucr-înd*. Scrieți: *a afișa* ...? (...) *A angaja* ...? (...) Deci: afișînd, angajînd, nu: afișînd, angajînd. Spuneți la gerunziu și celelalte verbe de pe tablă. (...) De la infinitivul lung al verbului *a lucra* s-a format substantivul *lucr-are*, *lucr-ări*. De la *a afișa*? (...) De la *a angaja*? (...) Deci: afișare, afișări, angajare, angajări, ca lucrare, lucrări, nu: afișeare, afișeri, angajeare, angajeri. Formați în același fel substantive de la celelalte verbe de pe tablă. (...) Răspundeți oral, apoi în scris la întrebările mele, după modelul acesta: — Vă înfățișați? > — Ne înfățișăm noi, nu se înfățișează ei. Începem: — Vă înfricoșați? (...) Da: Ne înfricoșăm noi, nu se înfricoșează ei. — Vă înduioșați? (...) După întărire: — Vă aranjați? (...) După întărire: — Vă descurajați? (...) După întărire — Vă neglijați? (...) Ș.a.m.d.

Revenim și asupra unor verbe care au tot rădăcina în *ș*, dar care se conjugă după modelul verbului *a aduna*. (Această parte a lecției e necesară tot numai acolo unde pronunția în cazurile date nu e literară.) Vi le amintiți? (...) Iată pe cele mai folosite: *a îngrășa*, *a îngroșa*, *a înfășa*. Procedăm ca mai înainte: eu vă spun o formă a verbului *a aduna*, iar voi spuneți, apoi scrieți forma corespunzătoare a celor trei verbe. Începem: *adună*. (...) Formele se rostesc pe rînd, de către un singur elev sau de mai mulți.) X încă rostește incorect. Separați terminația de rădăcină în *adună*. (...) Ce terminație trebuie să aibă cele trei verbe? (...) Da: îngrășă, îngroășă, înfășă, nu: îngrășe, îngroășe, înfășe. Continuăm: *adunăm*. (...) Care e terminația? (...) Acum e bine: îngrășăm, îngroășăm, înfășăm, ca și afișăm, furișăm, înduioșăm, nu: îngrășem, îngroșem, înfășem. Altă formă: *adună*. (...) Bine. Deci: îngrășă, îngroășă, înfășă, ca și afișă, furișă, înduioșă, nu: îngrășe, îngroșe, înfășe. Continuăm: *adunam*. (...) Da: îngrășa, îngroșa, înfășa, ca și afișa, furișa, înduioșa, nu: îngrășea, îngroșea, înfășea. *Adunînd*. (...) Bine: îngrășînd, înfășînd, ca și afișînd, furișînd, înduioșînd, nu: îngroșînd etc. *Adunare-adunări*. (...) Da: îngrășare, îngrășări etc., ca și afișare, afișări etc. nu: îngrășeare, îngrășeri etc. Răspundeți printr-un îndemn



pozitiv la îndemnul meu negativ, după modelul următor: — Nu-l aștepta (pe el)! > — Ba așteaptă-l (tu, pe el)! Așteptați-i (voi) pe toți! Începem: — Nu-l îngrășa! (...) Da: — Îngrășă-l! Îngrășați-i pe toți. Continuăm: — Nu-l îngroșa! (...) Bine: — Îngroșă-l! Îngroșați-i pe toți! Ultimul îndemn: — Nu-l înfășa! (...) Da: — Înfașă-l! Înfașați-i pe toți!

Să recapitulăm. Ce categorii de verbe am revăzut? (...) Să scriem: Verbele de conjugarea I cu rădăcina în *ș* și *j*. După cine ne călăuzim ca să pronunțăm și să scriem corect terminațiile acestor verbe? (...) Să spunem cât mai multe verbe cu rădăcina în *ș* și *j* pe care trebuie să le pronunțăm și să le scriem după modelul terminațiilor verbului *a lucra*. (...) Să spunem și verbele pe care trebuie să le pronunțăm și să le scriem după modelul terminațiilor verbului *a aduna*. (...)

(c) Lecția a treia

Revenim asupra scrierii unor verbe de conjugarea I cu rădăcina terminată în vocală. Să ne amintim tipurile principale de conjugare a verbelor cu infinitivul în *-a*. (...) *A aduna* și *a lucra*. Scrieți-le la indicativul prezent separînd terminațiile de rădăcină. (...) Spuneți după care dintre aceste două verbe se conjugă verbul *a crea*. (...) Dar *a situa*? (...) Atunci să le spunem la indicativul prezent: Eu *cre-ez*. Eu *situ-ez*. Tu...? (...) Tu *cre-ezi*. Tu *situ-ezi*. El...? (...) El *cre-ează*. El *situ-ează*. Ș.a.m.d. Scrieți-le separînd terminațiile de rădăcină. (...) Mai știți vreun verb care se conjugă la fel cu *a crea* și *a situa*? (...) *A agreea*. Ce înseamnă? (...) *A efectua*: efectuăm un exercițiu. *A polua*: fumul poluează aerul. *A accentua*, *a evolua*. Vă scriu verbul *a lucra* la diferite forme; voi să le recunoașteți și să scrieți verbul *a crea* și verbul *a accentua* la forma corespunzătoare. Începem: *lucr-am*? (...) Da: *cre-am*, *accentu-am*. *Lucr-are*? (...) După întărire: *lucr-ă*? (...) După întărire: *lucr-arăm*? (...) După întărire: *să lucr-ați*? (...) După întărire: *ai lucr-at*? (...) După întărire: *a lucr-at*? (...) După întărire: *ați lucr-at*? (...) După întărire: *lucr-ăm*? (...) După întărire: *lucr-înd*? (...)

Ne oprim și la alte verbe cu rădăcina în vocală care se conjugă după modelul verbului *a lucra*, dar care, din motive fonetice, nu urmează întocmai modelul. În scrierea lor aplicăm o regulă pe care trebuie să v-o amintiți. Scrieți: *linia*, *copia*, *premia*. (...) N-ați scris bine toți: nu v-ați amintit regula. Scrieți verbele din nou, despărțind în fiecare ultimă silabă. (...) Ce ați scris pînă la silaba despărțită? (...) Ce este silaba despărțită? (...) În ce se sfîrșește rădăcina fiecărui verb? (...) Ce trebuie să scriem în cazul nostru la început de silabă după *i*? (...) Acesta este un aspect al regulii: scriem *a* la început de silabă după *i*. Treceți verbele la persoana I

singular a indicativului prezent, separînd terminația de rădăcină. (...) De ce ați scris astfel? (...) Să spunem regula întreagă. (...) Da: scriem *e* și *a* după *i* la început de silabă. Scrieți, la fel, și persoana a III-a singular. (...) Organizăm un joc: voi cere pe rînd cîte unui elev să poruncească ceva altui elev: toți trebuie să scrieți porunca lui. De exemplu: „— Spune-i să aprecieze direcția. (Elevul X) — Apreciază direcția!“ Începem: — Andronescu, spune-i lui Anghel să expedieze pălăria. (...) Ș.a.m.d. Ce cuvinte ați scris cu *a* după *i*? (...) Da: ați scris și verbe, și substantive. Să mai amintim verbe care se scriu la fel. (...) *A închiria, a paria, a infia, a expedia, a domicilia, a varia, a aprecia.*

Cîteva verbe care au rădăcina terminată în alte vocale decît *i* se opun atît verbelor cu rădăcina în *i*, cît și verbelor de tipul *a crea* și *a situa*. Rămîne să vă amintiți prin ce se deosebesc de celelalte și regula căreia *i* se supun. Scrieți verbele următoare, despărțind în fiecare ultima silabă: *îmbăia, întemeia, înapoia*. (...) Ce ați scris pînă la silaba despărțită? (...) Subliniați vocala de la sfîrșitul rădăcinii. (...) Cum ați scris ultima silabă? (...) De ce? (...) Aceasta este prima parte a regulii! La început de silabă, scriem *ia* după orice vocală în afară de *i*. Ce este ultima silabă? (...) Scrieți aceleași verbe la indicativul prezent, persoana a II-a singular, separînd terminația de rădăcină. (...) Cum ați scris? (...) De ce? (...) Aceasta este regula întreagă: scriem *ie* și *ia* la început de silabă după orice vocală în afară de *i*. Organizăm un joc: copiați cuvintele pe care le scriu eu pe tablă, înlocuind punctul cu ce credeți că lipsește: *cre.z, cre.ză, cre.sem; situ.z, situ.ză, situ.sem; lini.z, lini.ză, lini.sem; premi.z, premi.ză, premi.sem; înteme.z, înteme.ză, înteme.sem; înapo.z, înapo.ză, înapo.sem*. Ce am scris pînă la punct în fiecare verb? (...) În ce fel de sunet se termină rădăcina tuturor verbelor? (...) Urmează să înlocuiți punctul. Îl veți înlocui la fel în toate verbele? (...) De ce? Trebuie să completați ce urmează de la punct înainte; adică ce? (...) Să stabilim atunci în cîte feluri trebuie scrise terminațiile acestor verbe cu rădăcina în vocală. (a) Ce știm despre primele două verbe: *a crea* și *a situa*? (...) Așa e: au terminațiile verbului *a lucra*. (b) Ce știm despre verbele cu rădăcina în *i*? (...) Da: scriem la început de silabă *e* și *a* după *i*. (c) Ce știm despre celelalte verbe? (...) Da, aici aplicăm altă regulă, de la care fac excepție primele două verbe: scriem în terminații, la început de silabă, *ie* și *ia* după orice vocală în afară de *i*. Acum puteți *lucra*. (...) Încă un joc asemănător. Copiați la fel verbele următoare: *cre.m, situ.m, lini.m, premi.m, înteme.m, înapo.m*. (...) Aveați două posibilități de a înlocui punctul. Gîndiți-vă și găsiți-le pe amîndouă. (...) Prin urmare: *cre-ăm, cre-am, situ-ăm, situ-am,*

dar lini-em, lini-am, premi-em, premi-am, înteme-iem, înteme-iam, înapo-iem, înapo-iam.

Să recapitulăm. Ce categorii de verbe care se conjugă după modelul verbului *a lucra* am revăzut? (...) Cum le grupăm după felul în care le scriem terminațiile? (...) Să scriem distinct aceste trei grupe. Deci: Verbe cu rădăcina în vocală: (a) verbele de tipul *a crea* și *a situa* (se completează oral: care au aceleași terminații cu *a lucra*); (b) verbele cu rădăcina în *i* (se completează oral: care urmează regula scrierii cu *e* și *a* după *i* la început de silabă); (c) verbele cu rădăcina în alte vocale decât *i* (se completează oral: care urmează regula scrierii cu *ie* și *ia* la început de silabă, după orice vocală în afară de *i*).

În altă variantă, unele etape ale lecției se pot realiza prin operare verbalizată cu regula de ortografie după modelul ghidajului strins cu notele definitorii, cu trăsăturile semnificative ale fenomenului. De exemplu, în cadrul exercițiului de completare a unor verbe cu literele omise: *cre.z*, *cre.ză*, *cre.sem*; *situ.z*, *situ.ză*, *situ.sem* etc., după completare, la indicația profesorului, elevul adaugă: Scriem *creez*, cu terminația *-ez* după *-e* din rădăcină, pentru că verbul are aceleași terminații ca *a lucra*. Elevul...: Scriem *creează*, cu terminația *-ează* după *-e* din rădăcină, pentru că *a crea* are aceleași terminații ca verbul *a lucra*... Elevul...: Scriem *pre-miază*, cu terminația *-ază*, pentru că la început de silabă după *i* se scrie *a*... Elevul...: Scriem *întemeiez*, cu terminația *-iez* după *-e* din rădăcină, pentru că, exceptând verbele *a crea*, *a agreea* și cele de tipul *a situa*, la început de silabă se scrie *ie* după orice vocală în afară de *i*. Ș.a.m.d. Modalitatea aceasta de dublare a unui exercițiu prin operare verbalizată cu regula este posibilă foarte des și e recomandabilă la primele exersări cu o regulă nouă, cu un caz de specie nou sau cu noțiuni de limbă care dau justificare și expresie lingvistică unei cunoașteri intuitive anterioare.

(d) Lecția a patra

Ne oprim astăzi la câteva forme ale unor verbe care se pronunță și se scriu cu doi *i*. Începem cu verbe de conjugarea I care au rădăcina în *i*, dar care nu mai au terminațiile *-ez*, *-ezi*, *-ază*, ca *a linia*, *a premia* etc. Știți vreunul? (...) Să le scriem: *a apropia*, *a înfuria*, *a speria*. De obicei însă le folosim cu pronume reflexive: *a se apropia* etc. Să le spunem și să le scriem la indicativul prezent. *A se apropia*: eu mă...? (...) Nu roștiți clar terminația. Scrieți verbele la această persoană separînd terminația de rădăcină. (...) Ce fel de sunet este *i* din terminație? (...) Deci: eu mă *apropii*. *A înfuria*: eu mă...? (...) După întărire: *a se speria*: eu mă...? (...) După întărire: *a se apropia*: tu te...? (...) *A se înfuria*:

tu te...? (...) După întărire: *a se speria*: tu te...? (...) După întărire: comparați persoana a doua cu persoana I. Ce observați? (...) Așa e: amîndouă persoanele au aceeași terminație, se pronunță și se scriu la fel. De la persoana a III-a scrieți direct formele în continuare (...) Să spună cineva cum a scris. (...) Da: ne apropiem, ne înfuriem, ne speriem; vă apropiați, vă înfuriați, vă speriați; se apropie, se înfurie, se sperie. Ce regulă de ortografie ați aplicat de la persoana a III-a înainte? (...) Da: scriem *e* și *a* la început de silabă după *i*. Organizăm un joc: după modelul pe care vi-l dau, răspundeți la întrebările mele, în scris, printr-o singură propoziție: „— Cine apropie prima linie? Cine apropie a doua linie? > — Tu apropii cele două linii“. Începem: — Cine sfîșie prima hîrtie? Cine sfîșie a doua hîrtie? (...) Da: Tu sfîșii cele două hîrtii. Mai departe: — Cine împrăștie prima primejdie? Cine împrăștie a doua primejdie? (...) Da: Tu împrăștii cele două primejdii. Continuăm: — Cine îmbie prima familie? Cine îmbie a doua familie? (...) Da: Tu îmbii cele două familii. Continuăm: — Cine zgîrie prima fotografie? Cine zgîrie a doua fotografie? (...) Da: Tu zgîrii cele două fotografii. Subliniați în propozițiile voastre substantivele și verbele cu aceleași terminații. (...) Sînt într-adevăr înrudite din punct de vedere ortografic. Să scriem toate formele asemănătoare: substantivele: *linie, linia, linii* ș.a.m.d.; verbele: *apropie, apropia, apropii* ș.a.m.d.

După modelul: „Eu nu cred. Poate crezi tu“, scrieți numai propoziția a doua ca urmare a propoziției negative pe care v-o spun eu. Începem: Eu nu scriu. (...) Bine: Poate scrii tu. Pronunțăm și scriem deci doi *i*. Eu nu țin. (...) Da: Poate ții tu. Pronunțăm și scriem tot doi *i*. Eu nu știu. (...) Da: Poate știi tu. Eu nu vin. (...) Bine: Poate vii tu. La ce persoană ați folosit toate aceste verbe? (...) Să le rostim și să le scriem din nou. (...) Scrii, ții, știi, vii. Facem încă un joc: după modelul: „Ai, nu ai, dai“, încercați să îmbinați două cîte două formele scrii, ții, știi, vii. Aveți mai multe posibilități, dar trebuie să alcătuiți de fiecare dată fraze cu înțeles. Începeți să lucrați. (...) Fraza e bună: Știi, nu știi, scrii. (...) Și aceasta e corectă: Vii, nu vii, scrii. (...) Da: Știi, nu știi, vii. (...) Da: Ții, nu ții, vii. (...) Da: Scrii, nu scrii, vii. (...) Da: Ții, nu ții, scrii. (Unele exemple pot fi dezvoltate oral la sfîrșitul exercițiului, după ce au fost scrise de toți elevii, pentru a face comunicările mai ușor de înțeles: Vii, nu vii, ne scrii între timp; Știi astăzi, nu știi, vii la lecție, trebuie să vii la lecție; Ții, nu ții, îți place, nu-ți place, vii cu noi, trebuie să vii cu noi etc.).

Lecția poate continua în același fel cu alte situații (perfectul simplu al verbelor de conjugarea a IV-a în -i etc.).

3.2. Elevul trebuie desprins treptat din dirijarea minuțioasă a învățătorului sau a profesorului și pus să aplice independent regula exersată la început sub supravegherea și sub indicațiile permanente ale acestuia. Posibilitatea, cunoscută (III A, § 3) este **exersarea independentă**, individuală sau în grup. Când clasa permite, cunoașterea regulii poate fi continuată direct cu activități independente mai întinse. Relațiile dintre profesor și elevi în astfel de împrejurări au fost descrise în paragraful amintit. Profesorului îi aparțin, aici, concluziile finale, evaluarea rezultatelor și sarcinile viitoare pentru elevi și pentru sine, dar poate interveni și altfel, în sprijinul elevilor, mai ales când observă că activitatea stagnează.

În școală, lecția de exercițiu cea mai frecventă, întemeiată pe activitatea independentă a elevilor, este constituită dintr-un exercițiu central (o copiere, o dictare sau o compunere cu temă ortografică)¹, pregătit frontal sau tot independent, continuat, eventual, cu unul sau două exerciții scurte și întărit prin confruntarea rezultatelor la nivelul clasei-grup. În III C, §§ 3.2. și 3.3. se descriu modalitățile ipotetice ale unei asemenea lecții (cu întăririle în V, § 5.3.3.2.).

Propunem și două lecții alcătuite din succesiuni de exerciții cu pondere relativ asemănătoare, având aceleași teme și aceleași obiective ca două dintre lecțiile din § 2.1. Se comunică (prin scriere la tablă, pe cale orală sau prin foi polycopiate și împărțite) numai materialul și sarcinile de lucru pentru o etapă.

(a) Prima lecție

Varianta₁, de la clasa a IV-a, lucru individual sau în grupuri omogene, în patru etape, cu patru confruntări la nivelul clasei.

1. a. Din materialul următor:²

Au sosit în oraș	niște toți	turist călător coleg
------------------	---------------	----------------------------

alcătuiți șase propoziții.

b. În propozițiile alcătuite de voi există șase substantive masculine la plural. Le-ați scris la fel? De ce?

¹ N-am inclus analiza gramaticală, deși e folosită cu predilecție în situația dată, pentru motivele arătate în III B, § 1.1.

² Subiectul și scopul lecției se anunță ca în § 3.1. De altfel, întreaga lecție dirijată frontal ar putea fi transcrisă în sarcini grupate pentru rezolvare independentă în etape. Variantele posibile, pe clase, sînt nenumărate, chiar dacă avem în vedere numai exercițiile propuse cu acest scop în III B, E, F.

2. a. În propozițiile de mai jos trebuie să înlocuiți liniuța cu ce lipsește:

Turișt- aceștia au venit împreună cu alți *călător-*.

Cîțiva *turișt-* au fost conduși de *coleg-* mei.

Călător- ceilalți au mers cu doi *coleg-* de-ai tăi.

b. Explicați cum ați scris fiecare substantiv și de ce l-ați scris așa. Trebuie să vă notați observațiile ordonat.

3. a. Alcătuiți și voi un material asemănător cu cel din (1), care să îngăduie formarea a șase propoziții cu substantive masculine la plural scrise cu un *i* și cu doi *i* la sfîrșit.

b. Scrieți din nou numai propozițiile în care substantivele au doi *i* la sfîrșit, adăugînd însă *după* fiecare substantiv cîte un adjectiv potrivit.

c. Scrieți din nou propozițiile, așezînd adjectivul *înaintea* substantivului.

d. Aveți scrise în acest moment două rînduri de propoziții: primele, cu adjectivul după substantiv; ultimele, cu adjectivul înaintea substantivului. Uitați-vă cum ați scris substantivele și adjectivele la început și cum le-ați scris în propozițiile din urmă și explicați scrierea fiecăruia. Notați-vă observațiile cît mai ordonat.

4. a. Vă dictez un text:

Elevii mici și mari din școala noastră au răsădit tinerii pomi din parcul nou. Cel mai ușor s-au prins arțarii, teii și salcîmii. Cinci castani înalți, cu fragezii lor boboci gata să se desfacă, au avut nevoie de mai multă îngrijire. Păcat că mestecenii, albi mesteceni foșnitori, s-au uscat!

b. Verificați transcrierea după dictare citind textul de trei ori: prima dată dați atenție substantivelor și adjectivele la plural; a doua oară, ortografiei celorlalte cuvinte; a treia oară controlați punctuația.

c. Trebuie să scoateți din text substantivele și adjectivele masculine la plural și să le grupați după felul în care sînt scrise la sfîrșit:

Substantive <

Adjective <

d. Explicați scrierea fiecărei grupe de substantive și de adjective.

Varianta 2, de la clasa a VI-a, lucru în grupuri omogene, într-o singură etapă, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

1. Completați cuvintele neterminale din propozițiile de mai jos cu ceea ce le lipsește. Dacă sînteți atenți, veți constata că o puteți face nu numai într-un singur fel.

Cei doi din mijloc sînt *inginer-*.

Muncitorii din jurul lor sînt *fruntaș-*.

În fabrica aceasta, *premiat-* sînt toți *muncitor-*.

2. Scrieți toate propozițiile rezultate.

3. Trebuie să arătați: (a) cîte feluri de completare a suportat fiecare cuvînt; (b) de ce au fost posibile completările diferite ale aceluiași cuvînt; (c) în ce a constatat fiecare completare la fiecare cuvînt. Pentru a răspunde la ultimele două întrebări, trebuie să înțelegeți și să precizați ce comunică fiecare propoziție ca urmare a unui gen de completare sau a altuia și ce schimbări fonetice și gramaticale suferă fiecare cuvînt neterminat prin trecerea de la un fel de completare la altul (adică prin trecerea de la un conținut comunicat la altul).

(b) Lecția a doua

Varianta 1, de la clasa a VI-a, lucru individual sau în grupuri omogene, în patru etape, cu patru confruntări la nivelul clasei.

1. a. Aveți scrise mai jos terminațiile unor moduri și timpuri ale verbului *a lucra*.

-ez, -ezi, -ează, -ăm, -ați, -ează;

-am, -ai, -a;

-ai, -ași, -ă;

-înd.

Găsiți cinci verbe cu rădăcina terminată în vocală care se conjugă ca verbul *a lucra* și scrieți două dintre ele la modul, timpul și persoanele (cînd e cazul) indicate de terminațiile date.

b. Scrieți aceleași verbe la perfectul compus, la mai mult ca perfect și la conjunctivul prezent persoana a III-a singular.

2. a. Vi se dau terminațiile:

-iez, -iezi, -iază, -iem, -iați, -iază;

-iam, -iai, -ia;

-iai, -iași, -ie;

-înd.

Găsiți cinci verbe cu rădăcina terminată în vocală care primesc aceste terminații și scrieți două dintre ele la modul, timpul și persoanele (cînd e cazul) indicate de terminațiile date.

b. Terminațiile din (1. a.) și (2. a.) au aceste însușiri comune: urmează după o silabă terminată în vocală; au început vocalic; aparțin unor verbe de aceeași conjugare, la aceleași moduri, timpuri și persoane. Atunci, de ce nu sînt identice?

3. a. Vi se dau și terminațiile:

-ez, -ezi, -ază, -em, -ați, -ază;
-am, -ai, -a;
-ai, -ași, -e;
-ind.

Găsiți cinci verbe cu rădăcina terminată în vocală care primesc noile terminații și scrieți două dintre ele la modul, timpul și persoanele (cînd e cazul) indicate de terminațiile date.

b. Noile terminații se opun atît celor din (1. a.) cît și celor din (2. a.). De ce?

4. Încercați să notați organizat motivele care hotărăsc ortografia diferită a celor trei tipuri de verbe de conjugarea I.

Varianta 2, de la clasa a VII-a, lucru în grupuri omogene, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

Vi se dau următoarele trei grupe de terminații:

-ez, -ezi, ează;	-iez, -iezi, -iază;	-ez, -ezi, -ază;
-am, -ai, -a;	-iam, -iai, -ia;	-am, -ai, -a;
-ai, -ași, -ă;	-iai, -iași, -ie;	-ai, -ași, -e;
-ind.	-ind.	-ind.

1. Sînt toate posibile? În caz afirmativ, trebuie să arătați cînd devine posibilă fiecare grupă și de ce există nepotrivirile dintre o grupă și celelalte. În caz negativ, trebuie să deosebiți terminațiile corecte de cele incorecte și să motivați fiecare diferențiere. Orice soluție trebuie ilustrată cu verbe conjugate la modurile și timpurile notate de terminațiile acceptate.

2. De ce credeți că vi s-a propus spre rezolvare această problemă de ortografie?

Puteți consulta manualul și notițele.

D. ORTOGRAFIA ÎN LECȚIA DE LITERATURĂ

(§§) 1. Ortografia în preocuparea curentă a lecției. 2. Investigarea grafiei în sprijinul interpretării operei literare.

1. Prioritatea acțiunilor *indirecte* de cultivare a limbajului elevilor în **lecțiile de literatură** este normală. Lecțiile de literatură sînt mai ales situații obligate în care elevul își pune în valoare competența lingvistică dobîndită în lecțiile de limbă — își exercită adică

performanța. Ele îngăduie însă, prin studiul operelor literare și prin activitățile legate de analiza textelor, și mărirea capacității de înțelegere și de elaborare a unor mesaje mai pretentioase. La rezultatul unor asemenea acțiuni se adaugă progresul care se realizează în general în posibilitățile de exprimare ale preadolescentului și ale adolescentului odată cu lărgirea continuă a experienței lor de viață și a orizontului lor intelectual, prin contact cu fapte de cultură mai exigente — conferințe, teatru, muzee, expoziții etc., prin lectură și prin studiu.

Lecțiile de limbă, chiar desăvârșite, nu pot face totul pentru educarea limbajului elevilor, iar acțiunile indirecte din lecțiile de literatură și progresul spontan nu rezolvă prea multe dintre defectele de exprimare sau dintre insuficiențele exprimării pe care le lasă fără soluție, prin forța împrejurărilor, studiul limbii. Perfecționarea mijloacelor personale de comunicare verbală nu se încheie odată cu anii de școală, nici chiar odată cu obținerea unei diplome universitare; dar în discuția noastră avem în vedere un nivel de exigență încă modest, pe măsura posibilităților de vîrstă ale elevilor și corespunzător cu nevoile de achiziționare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cerute de programele școlare. În acest sens, în sintaxă, în lexic, în pronunție și în ortografie sînt necesare și acțiuni educative *directe*, în continuarea celor din lecțiile de limbă.

De obicei, asupra ortografiei și a pronunției se acționează direct corectînd spontan, îndreptînd pe loc greșeli care apar în scrisul sau în vorbirea elevilor. Practica aceasta nu este satisfăcătoare, nu are urmări pentru că a corecta cu adevărat înseamnă a trata pedagogic o deprindere negativă în curs de formare sau stabilizată, în vederea desființării ei (V, § 5.3.); cu alte cuvinte, corectînd, trebuie să revenim la reguli uitate (sau chiar să comunicăm reguli necunoscute la timp) să confruntăm greșeala cu regula și să fixăm varianta ortografică prin exerciții. În liceu, pentru a compensa consecințele unor defecte de conținut și de metodă ale etapei anterioare, timpul nu ne îngăduie reconstrucția cunoștințelor lingvistice pe care ar trebui să se întemeieze scrisul adolescentului. De aceea, e nevoie să recurgem uneori, în stadiul acesta, la mijloacele intuitive proprii vîrstei școlare mici, la analiza mesajelor, la operări directe cu faptele de limbă — substituții, transformări etc., spre a acoperi măcar acum și măcar sub forma de deprinderi practice elementare debitul nejustificat al școlii generale (IV A, § 2.1.). Dar tot în liceu și numai în orele de literatură se continuă firesc achiziția ortografiei cu fapte, cazuri de specie sau reguli noi, cărora vîrsta școlară anterioară nu le putuse face față. În genere (și în liceu mai

frecvent), nu se poate despărți îmbogățirea vocabularului elevilor de ortografia fiecărui cuvânt care intră în stoc, fie că e vorba numai de o integrare într-o regulă generală veche sau de o extindere a unei reguli particulare vechi, fie că e necesară pentru cuvântul nou o regulă nouă (II A, § 1. și IV B, § 1.1.).

2. În lecțiile de literatură, grafia și ortografia pot deveni și obiect de investigație în vederea interpretării operei literare. Dacă scrierea este adecvată ca redare grafică a structurilor stilistice, reproducând complet faptele de stil așa cum sînt ele codate (M. Riffaterre, 1964, 64, Nota 24), înseamnă că nu putem ignora aspectul grafic al unui text literar atunci cînd îl supunem analizei în școală.

Scrierea poate să reproducă pronunția personală în intenția generală a adecvării la obiect: orice abatere de la norma literară, orice inadecvare a pronunției unui personaj la norma ortoepică a momentului, redată de scriere, sînt adecvate din punct de vedere stilistic dacă sînt corespunzătoare idiolectului personajului în limitele funcției stilistice a particularităților lui de limbă. Personajele lui Caragiale ar înceta să mai trăiască dacă ar rosti corect: *bulivar*, *dropicale*, *itidență*, *vermult*, *asinuitate*, *bulametrul*, *arfivă*, *nifilist*, *cioclopedică*, *ezirciț*, *ciucalată*, *intrigatoriul*, *catrindală*, *ceferticat*, *pricepție*, *bagabont*, *bampir*, *ficsonomie* etc. (I. Iordan, 1957, 18 urm.). La concluzia că „tot ce pune Caragiale de la dînsul, adică din propria-i creație, în vorbirea personajelor sale comice întrece prin autenticitate realitatea lingvistică concretă din acea vreme” (*Ibid.*, 45) am ajunge confruntînd modul de pronunțare cu norma literară, relevînd legile fonetice puse la contribuție de scriitor pentru a-și caracteriza și caricaturiza personajele, explicînd natura exagerărilor conștiente — realizate nu prin particularități inexistente sau imposibile, ci prin selecție și concentrare. Faptele nu sînt de ortografie, dar ecoul lor în scrierea corectă nu poate fi neglijat: dacă conchidem că un mod incult de rostire, transcris ca atare, ne expune ridicolului, putem nădăjdui într-o creștere a exigenței elevilor față de scrisul personal.

Scrierea redă și particularități de vorbire care sînt fapte de stil ca «abateri» neaberante; de exemplu, lungirea unor sunete, vocale sau consoane (I. Iordan, 1944, 52 urm. și 1956, 148; L. și M. Seche, 1954, 69—70). Fapte ca „s-aaa duuus și limba” (I. Eliade-Rădulescu), „binișor! sare și ea din car”, „taaare mi-i poftă!” (I. Creangă), „Vorrrbă!”, „Rromânii verzi” (I. L. Caragiale) corespund realității lingvistice. Le interpretăm deci din unghiul pronunției și al codajului stilistic din situațiile contextuale în care apar. Cazuri

ca „poppo“, „Ppastramagiule“, „Ccanalia!“ (I. L. Caragiale) sînt puțin diferite: consoanele geminate nu se pronunță propriu-zis ca atare, fiind oclusive, întrerupte, dar o accentuare a ocluziunii se produce, printr-o închidere mai fermă și mai lungă a canalului expirator. Ele fac trecerea către domeniul în care ortografia devine un procedeu stilistic de sine stătător, caracterizat prin aceea că faptele de stil pot fi sesizate numai de cel ce vede un text, îl citește. Cînd Caragiale notează că personajul poartă „o fundă mare rose-păle la gît, (...) ciorapi crême“, înțelegem, peste identitatea fonetică (roz-pal, crem), că scriitorul a dat limbajului său caracter de jargon, cosmopolit (L. și M. Seche, 1954, 64, 66, 69—70). Camil Petrescu, transcriind astfel vorbele unei actrițe de mîna a treia: „parcă-i Donchișote“, dezvăluie și starea intelectuală a personajului. Scriitorii dau uneori funcție stilistică majusculei. În poezia *Umanizare* de I. Barbu, de exemplu, ar trebui să relevăm rolul literei mari la Gîndire și Euritmie, cuvinte în jurul cărora se structurează întreaga poezie: majuscula le scoate din anonimatul grafic al textului, le lărgeste considerabil sfera și le potențează sensul metaforic; norma ortografică ar fi fost «incorectă» din punct de vedere stilistic¹. Ș.a.m.d.

Sînt împrejurări în care grafia și ortografia devin obiectul fundamentul al investigării unui text literar. Analiza schiței *Telegramme*, de I. L. Caragiale, de exemplu, este inseparabil legată de limba scrisă a personajelor. În text, nici un cuvînt nu aparține scriitorului și nici un personaj nu vorbește. Strict informațional, schița cuprinde relatările reclamaților, ale corespondentului de ziar și ale procurorului, intervenția unui intermediar², o cerere de demisie, ordine, dispoziții și răspunsuri oficiale. Situația impune personajelor să acționeze numai prin scris, să folosească limba literară scrisă în varianta ei administrativă, deci neutră, solemnă, oficială, și s-o adapteze la limbajul brahilogic al telegramelor³. Pentru a interpreta limba scrisă a personajelor am avea nevoie de un model al genului, la care să raportăm pe prima. Îl găsim, cu unele rezerve privitoare la anume formule stereotipizate, în telegramele semnate

¹ Din comunicarea pe care prof. Vasile Lațîș din Tîrgu-Lăpuș a prezentat-o în aprilie 1969 la sesiunea științifică de la Baia-Mare, consacrată ortografiei.

² Care, în franțuzește, ne interesează din alt punct de vedere.

³ Păstrîndu-ne în convenția subtextuală, după care telegrafisti vor fi transmis fidel textul manuscris al telegramelor.

de cei doi miniștri, cărora Caragiale nu putea să nu le recunoască un limbaj convenabil. În raport cu aceștia, nu e greu să remarcăm și să fructificăm contrastele mari: (a) limbă scrisă oficială — transpunere în scris a limbii vorbite, neîngrijite; (b) concordanța cu norma ortoepică — redare a normei fonetice a graiului, potențată de semidictism; (c) limbajul curent al telegramelor — limbă vorbită alterată de ignorarea tehnicii de comprimare; (d) ortografie — transcriere agramată a secvenței sonore. Dacă alcătuim fișa lingvistică a fiecărui semnatar de telegramă — și operația ar fi necesară nu numai pentru literatură, deținem, prin natura, numărul și frecvența abaterilor, argumentele depline ale stării intelectuale a personajelor. Compararea fișelor ne îngăduie și o anumită ierarhizare și nu întâmplător procurorul spre pensie, deci eventual spre senilizare prin viața morală pe care o reconstituim din relatarea unuia dintre reclamanți, se află în capul listei. Este recomandabil să exploatăm educativ orice împrejurare de acest fel, în care investigarea scrisului unui personaj poate avea consecințe pozitive pentru scrisul elevilor. Proiectind greșeala de ortografie pe un fond satiric, relevînd-o ca argument de definire a unei stări intelectuale inferioare și ridicole, putem spera, dincolo de efectul direct pe care analiza lingvistică l-ar avea asupra deprinderilor elevilor, și într-o schimbare de atitudine a acestora față de scrisul personal.

V. Despre greșeală

(§§) 1. A corecta sau a preveni? 2. Conceptul de greșeală de ortografie. 3. Inventare de greșeli. 4. Cauze ale greșelilor de ortografie. 4.1. Cunoașterea formală a sistemului limbii și dificultăți ale sistemului limbii și ale sistemului ortografic. 4.2. Cauze de ordin psihologic. 4.3. Cauze de ordin pedagogic. 4.4. Mediul. 4.5. Cauze de ordin senzorial, fiziologic. 5. Evaluarea în pedagogia ortografiei. 5.1. Evaluarea în slujba fixării indicilor de achiziție a ortografiei pe clase. 5.2. Evaluarea în slujba reglării acțiunii pedagogice concrete. 5.3. Evaluarea ca întărire pentru elevi. Corectarea greșelilor. 5.3.1. Obiectul evaluării ca întărire. 5.3.2. Cerințele corectării. 5.3.3. Modul de corectare. 5.3.3.1. Rolul profesorului în corectare și posibilitățile lui de acțiune. 5.3.3.2. Rolul elevului în corectare și posibilitățile lui de acțiune. 6. Pentru o pedagogie preventivă a ortografiei — în loc de un capitol de concluzii.

1. Numărul, gravitatea și persistența greșelilor de ortografie în școală și dincolo de școală fac ca cea mai mare parte a atenției și a efortului nostru să se orienteze către acțiuni corective, deci spre o pedagogie curativă, terapeutică. O precizare a conceptului de greșeală de ortografie și a tipurilor de greșeli, o analiză a cauzelor care le provoacă, a condițiilor, a modului și a mijloacelor de evaluare și de corectare sînt, evident, necesare. Dar trebuie să începem cu concluzia acestui capitol: sîntem constrînși să îndreptăm astăzi greșelile cărora le-am lăsat drum liber ieri; însă tot astăzi trebuie să închidem drumul greșelilor de mîine; «problema» ortografiei se va rezolva nu printr-o pedagogie terapeutică, ci prin una preventivă.

2. Greșeala de ortografie — dacă nu e un accident — reprezintă psihologic fie lipsa de reacție corespunzătoare la un stimul încă nespecializat, la o regulă încă nefixată, lipsă a cărei instalare în deprindere trebuie prevenită, fie o deprindere negativă, un sistem de conexiuni stabilizat, care din punctul de vedere al regulii nu corespunde stimulilor reali și care trebuie desființat.

Pentru pedagog, acțiunea considerată greșeală de ortografie reprezintă o îndepărtare de la corect, un comportament contraindicat implicând o apreciere negativă, deci un fapt puternic impregnat de imperative morale (Val. Guțu Romalo, 1961, 528; R. Chabot, 1959, 7).

Lingvistic, greșeala de ortografie capătă semnificații diferite după implicațiile ei cu sistemul funcțional, cu sistemul normei — ortoepice în primul rând sau cu sistemul ortografic exclusiv. (a) Forme ca: (toți) copii, ieu, istoria, vam (dat) vasele, Simbăta de sus sînt greșeli de ortografie pur și simplu. Orice transcriere a pronunției literare în neconcordanță cu regula de ortografie și orice încălcare a regulilor de ortografie fixate în necontingență cu pronunția produc greșeli de acest fel. (b) Forme ca tinereță, pîrău, mesagiu, franceji, findcă, aier, liceie, poiet sînt greșeli de ortoepie transcrise ca atare și devenite astfel și greșeli de ortografie. Orice încălcare a normelor ortoepice concordante cu ortografia și stabilite în virtutea altor criterii decît cel morfologic produce, prin transcrierea modului incorect de pronunțare, greșeli de acest fel. (c) Forme ca (o) tovarășe, (o) cîrje, îngrășem, angajem, înfățișînd, angajînd, înfățișeri, angajeri, înfricoșetor, îngreșemînt, furișază, angajază, scrim, scriți, nu fii (supărat), dial reprezintă în același timp greșeli de normă și abateri de la sistem, devenite, prin transcriere, și greșeli de ortografie (I. Iordan, 1951, 15—16; M. Grigorescu, 1954, 46—47; V. Hristea, 1964, 285; I. Dănăilă, 1965, 210—212). Orice încălcare a normelor ortoepice concordante cu ortografia și stabilite în virtutea principiului morfologic produce, prin transcrierea modului incorect de pronunțare, greșeli de acest gen.

Gravitatea unei greșeli se apreciază după criterii lingvistice, culturale sau morale. O greșeală devine foarte gravă din momentul în care stînjenește comunicarea tulburînd mesajul, adică făcîndu-l echivoc, ambiguu sau anulîndu-i capacitatea de a comunica vreo informație. În cazuri ca: „merge sprijinit într-o cîrje“, „vin toți elevi“, comunicările se realizează, deoarece deficitul de informație produs de greșelile de ortografie este compensat de context. Dar în: „merge sprijinit în cîrje“, „în curte sînt toți elevii“, contextul este neelocvent, iar greșelile de ortografie alterează mesajele, presupunînd că ele au fost: „merge sprijinit în cîrjă“ și „în curte sînt toți

elevi" (=toți cei din curte sînt elevi). În alt caz: „gălăgioși sînt copii” mesajul este anulat, pentru că greșeala de ortografie face imposibilă oricare dintre variantele virtuale: „gălăgioși sînt copiii”, „gălăgioșii sînt copii” sau „gălăgioșii sînt copiii”. În afara unor astfel de împrejurări, o ierarhizare a greșelilor e greu de stabilit, din cauza amestecului de puncte de vedere. De obicei se consideră foarte grave grafiile semiculte, ca: *văzu-se*, *gîndu-l*, *va dat*, acestei *poezi*, *vasile*, *ne văzut* etc., cele care corespund unei pronunții semiculte: *subect*, *fincă*, *propietar* etc. sau hiperortografiile: (el) *venii*, (doi) *elevii*, *cunoștiință*, *împărăția* etc. Se apreciază ca importante, dar sub nivelul de gravitate de mai sus, grafiile care redau pronunția regională: *ușe*, *plaje*, *sară*, *mîne*, *moleșală*, *tînjală* etc., norma fonetică veche în cuvinte noi: *iepocă*, *poiet*, *liceie* etc., pronunția normală opusă soluției ortografice: *iel*, *familiia*, *copii* (aceștia) etc., scrierea defectuoasă a cuvintelor compuse: *bine înțeleș*, *de sigur*, *pe semne*, *astă toamnă*, *bun simț*, *propriu zis* etc. Asemenea evaluări ale greșelilor sînt însă arbitrare. Orice greșeală e la fel de gravă, atît din punctul de vedere al normelor ortografice, foarte precise (F. Ciobanu, L. Sfîrlea, 1970, 13), cît și din punct de vedere pedagogic.

3. Inventare de greșeli s-au dat adeseori, dar ele sînt relative. Orice regulă este susceptibilă de încălcare, însă probabilitatea de apariție a unei greșeli în scrisul copilului variază foarte mult, după vîrstă, după prezența sau absența unor factori generatori de greșeli sau după frecvența faptului respectiv în limbă. La rîndul lor, acești indici de variație pot avea caracter general sau numai local, obiectiv sau numai subiectiv. Cînd întocmim liste de greșeli avem în vedere fapte care ne atrag atenția printr-o densitate măcar medie, apreciată ca atare în mod empiric și generalizată tot empiric. Dar un inventar de greșeli «tipice» în Craiova nu poate fi identic cu un inventar de greșeli «tipice» în Botoșani, așa cum, în același oraș sau în aceeași comună, un inventar de greșeli «tipice» în clasa a IV-a nu poate arăta ca unul care privește clasa a VII-a. Evident, am putea desprinde din confruntarea unor astfel de evidențe zonale, pe vîrste etc., anumite constante, lucru care ne-ar sugera în școală direcțiile de efort maxim. Ca și în alte domenii ale pedagogiei ortografiei, cercetările însă lipsesc. Prezentăm în continuare o listă de greșeli înregistrate la elevi din zona Buzău și București. Am selecționat pe cele care au probabil o arie de răspîndire mai mare. În categoria greșelilor produse de nerespectarea regulilor convenționale, în necontingență cu pronunția, am cuprins numai fapte

legate de întrebuințarea cratimei, pe care le bănuim a fi în genere mai frecvente. Concretizările sînt ilustrative, nu exhaustive¹.

(a) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc ortografia în concordanță cu norma ortoepică.

— Grafii care redau un mod neliterar de pronunțare (regional, hipercorect sau semicult): $a > e$: mănuse, păpușe, cîrje, vraje, streine, țigare; $a > ea$: șeade, șease, jeale; grijea, țigarea; $e > i$: cunoștinți, privinți, științi; granițele, științele, operile; ceriale, virtiginos, compliment; $i > e$: datoriele, descrodanță, femenin, genetiv, infermerie; marele (evenimente), paginile, piedicele, regulile; $i > zero$: orcare, orcine etc.; $ie > e$: pelea, pesă, perdută, petrele, subect; $e > ie$: miere, viers; iepocă, ieră; $ea > ia$: acțiunia, avia, biam, cetățeniască, culmia, cunoștiam, desfășuraria, tiatru; hoțiau, îngrijia, lunia, marția, mijia; $ia > ea$: feară, peatră, peată; $a-e > a-ie$: aier etc.; $e-a > e-ia$: creiase etc.; $e-e > e-ie$: creiez, epopeie, ideie, liceie etc. $o-e > o-ie$: poiet etc.; $i-i > i-zero$: fincă, findcă, find, sublinind, ștință; $o-o > o$: alcol, coperativă; $i > i-i$: cunoștiință, recunoștiință; $și > ș$: acelaș, iarăș etc.; $cs(x) > s$: escursie, explicație etc.; $s > z$: bazm, eroizm, lezne, optimizm; $d > zero$: fiincă, fincă; $n > zero$: conjuctiv, cojunctiv, conjucție, cojuncție, cojucție; $r > zero$: propietate, propiu; $t > zero$: asfel, alfel, jerfit; $+n$: indentitate, transversa; $+p$: simpte; ii (pron. i) $> ei$: acțiunei, firei, lumiei, marei, paginei, regulii, tarei, țarei etc.; $iei > ii$: (ordinul) căpităanii, (culoarea) hîrtii, (faptele) istorii, (hotarele) moșii etc.; $ei > i$: (adevărurile) științi, (împrejurul) locuinți, (capătul) mesi.

— Grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii, analogii false): $ie > e$: boer, flueră, întîietate, nevoe, reese, voe; constitue, închipue, trebue; $ia > ea$: chear, de-abea, (el) ea, eară (=iar), băeat, tăea, trebuea, reea; $ia > iea$: ieasă, iească; uneiea, căreiea; bieată, pieardă, pieată; $m > n$: plunb, împărat, inplini, inpotriva, în potriva, în bunat, în părțit; $p > b$: obtativ, sebtembrie; $z > s$: desaprobat, desamăgit, desbate, glesne, isbucnire, năsdăvan, sbate, sbiară; $ei > ii$ (pron. $-i$): casii, nevestii, relii, scoarții; $ii > i$ (grafie semicultă, relevînd și nesiguranța auzului): categori, comedi,

¹ Cf. *Raportul dintre ortografie și ortoepie*, în *Probleme de metodică*, 1958, p. 43—54. Este necesară însă, în completare, cunoașterea articolelor și studiilor de cultivare a limbii, pentru care se poate consulta *Bibliografia românească de lingvistică*, publicată în fiecare număr 4 al revistei „Limba română” începînd cu anul 1959, în primul rînd cunoașterea lucrărilor fundamentale: I. Iordan, 1947, 21 urm. și 1956, 181 urm. și passim, în care se poate găsi și explicația lingvistică a fenomenelor înregistrate în listele noastre de greșeli.

copi, fi (bun!), (doi) fi, poezi, peripeți, tragedi, vi; comedile, hoțile; (eu) apropi, (tu) scri, (să) ști, (să) ți, (să) vi, (să) fi, (eu) veni etc.; *i > ii*: Amintirii (din copilărie), (doi) frații, (ca niște) școlarii, (unei) hărții etc.; cărțile, ideile, părțile, scrisoriile; eii, aceștii, noștrii, voștrii (acestea două și pronunțate uneori astfel), alții (cronicari); a greșii, a împlinii, (el) cerșii, (el) venii etc., (va) cerșii, (vom) gândii, (nu mai) greșii, (aș) știi etc.; *ii* (pron *i*) > *iii*: (ia) boiii (de carne).

(b) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc scrierea în neconcordanță cu pronunția literară.

— Grafii care redau modul corect de pronunțare, în dezacord însă cu norma ortografică: *i-a > i-ia*: bogăția, căpitănia, scriiau, știam etc.; *i-e > i-ie*: bălăie, copilărie, istorie etc.; scrie, știe etc.; *b > p*: apsent, apține, suptire etc. *ii > i*: (toți) aștri, metri etc.; (toți) munți, români etc.; (toți) cai, eroi etc.; fragi (mei); (toți) mari (creatori); alți (ca) alți; (toți) ageamii, copii, fii etc. (forțele) păci, (vorba) femei etc.; *e > ie*: iel, ieste etc.; *oa > ua*: uase, vrăbiuară etc.

— Grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii): *i-a > iea* sau *iea*: ocazia, poiezia, specieal, știeam; împărăția, vilea etc.

(c) Greșeli în întrebuințarea cratimei (cazuri de folosire a cratimei în poziție incorectă sau de omitere a ei)¹.

— La cuvinte neaccentuate rostite într-o silabă; — monosilabice legate (deci fără să formeze silabă): i-le (spuneam), mi-se (pare), ca-să (vedem), să-se (întorcă), să-i-se (plîngă), să-i se (plîngă), să i-se (plîngă); — cuvinte rostite într-o silabă, dar legate ca monosilabice: mă-am (dus), vă-ați (scris), și-îi (dădu), și-îmi (pun); — analize false în îmbinări reale: m-ia (dat), m-iam (dat seama), ș-ea (făcut), va-ți (certat); — analiza abuzivă, hipercorectă, a unor monosilabice: î-mi (venea), î-m-i (sălta), î-i (duce), î-l (crede), î-și (spune), a-m (început), l-i (se cuvine), v-om (face), c-u (paltonul). s-ă (întrăm); — analiza abuzivă, hipercorectă, a unor cuvinte bisilabice: a-le (mele), ce-le (mai bune), mi-e (mi-a plăcut) etc.; — omiterea cratimei: în cazuri de omofonie: (știu) cam (făcut), față de: c-am (dădea de bănuț), va (spus), față de: v-a (da el) etc.; în alte situații: ții (scris), și-mi (pun), și-m (pun), săl (ia), lea (spus), so (răpească), dear (fi), lau (legat), mia (plăcut) etc.

— La cuvinte neaccentuate în procliză; proclitice false: ne-atins, ne-crezut, ne-mai-văzut; ne-mpăcată, ne-ntoarsă, ne-nvinsă, re-nvierii.

¹ Cf. și RPed, VIII, 1959, nr. 2, 55—69.

— La cuvinte neaccentuate în encliză (rostite sau nu într-o silabă cu sfârșitul vocalic al cuvântului accentuat); — enclitice false: (a) ridicat-o (țară mică), (s-a) dezvoltat-o (industrie); (a) scris-o (carte); vin-la (sînu-mi), fără-de (pată), pîn-la (cer); — analize false în grupuri reale: crezînd-ule, adresîndu-le, lăsa-ți-l, venita-i, veni-t-ai; — analiza abuzivă, hipercorectă, a unor cuvinte accentuate: frăți-ne (său), mătuș-ă, mătu-șă, încotr-o, într-unu-l, tată-l, tată-lui, face-m făcea-m, făcu-se, întîmpina-ți etc.; — omiterea cratimei: în cazuri de omofonie: puneți (tu), față de: pupe-ți (voi) etc.; în alte situații: iatăi, dăte (jos), cerîndui, privindo, vîzînduse, a pornito, aiceai, undei etc.

— La cuvinte accentuate, notarea silabei fonetice: scos-afară, tot-așa, a venit-acasă (ca și mai sus: a ridicat-o țară etc.).

4. Elevii greșesc din cauze diferite, pe care nu le putem determina totdeauna cu siguranță. De aceea cunoașterea unor cauze generale ale greșelilor de ortografie nu ne scutește de obligația de a cunoaște bine pe fiecare dintre elevii cu care lucrăm. În rîndurile următoare ne referim, în termeni generali, numai la copiii normali, care nu prezintă fenomene de patologie a limbajului și numai la etapa de după consolidarea deprinderilor de scriere. Greșelile provocate de insuficienta automatizare a procesului analizei și al transpunerii grafice — de exemplu: omisiuni de litere ca efect al transcrierii sunet de sunet (*mngie* = mîngîie etc.), adăosuri de litere ca efect al silabizării sunetelor (*cîreion* = creion) ș.a.m.d. (cf. E. Fischbein, 1955), specifice etapei în care se fixează deprinderile de scriere, nu vor fi luate în considerare.

4.1. De cele mai multe ori punem greșelile de ortografie pe seama cunoașterii insuficiente a sistemului ortografic și pe seama cunoașterii nesatisfăcătoare a gramaticii, derivînd de obicei prima cauză din a doua. Dacă am accepta punctul acesta de vedere, ar trebui să considerăm că orice deprindere ortografică este dependentă și condiționată de cunoștințele gramaticale și că, în consecință, nu putem realiza deprinderi ortografice decît după ce asigurăm baza teoretică, gramaticală, corespunzătoare. Ca atare, ar trebui să așteptăm pînă cînd predăm declinarea substantivelor articulate, pentru a putea oferi regula scrierii formelor cu unu, doi sau trei *i*, pînă cînd elevii învață declinarea pronumelui personal și reflexiv, conjugarea verbelor etc., spre a putea comunica regulile privitoare la folosirea cratimei ș.a.m.d. Lucrurile nu se petrec însă astfel.

Nu orice regulă de ortografie „generalizează moduri de a opera gramatical cu elementele limbii” (A. Tucicov Bogdan, P. Stoleru Constantinescu, 1962, 5—6); un domeniu foarte larg al ortografiei nu are legătură cu gramatica, ci cu pronunția literară. Așadar, trebuie să admitem că pronunția elevilor, în măsura în care nu concordă cu normele ortoepice, poate constitui cel puțin un factor perturbant al scrierii corecte: copilul care scrie *poiet* reproduce grafic modul în care rostește cuvântul. În cazurile de divergență între regula de ortografie și norma ortoepică, pronunția literară însăși poate genera greșeli: *iel*, *scriia* etc.

Teza de mai sus nu se poate susține nici în situațiile în care ortografia este legată de gramatică, deoarece, după cum s-a văzut în alte capitole ale lucrării de față (III E, § 2.1.; IV A, §§ 1.1., 1.2.) se pot forma deprinderi ortografice stabile la o vîrstă care nu îngăduie așezarea lor pe baze gramaticale. Este adevărat că nu se poate scrie ortografic fără cunoașterea ortografiei și fără o anumită cunoaștere a sistemului limbii, dar este posibilă o cunoaștere intuitivă¹ a acestora, care e suficientă pentru a realiza, înainte de abordarea lor rațională, lingvistică, deprinderi practice fundamentale și a feri astfel pe elevi de greșeli în scrisul lor uzual. Învățătorul nu se poate absolve de obligația de a învăța pe copii să scrie corect *munții* (aceștia), *l-a* (rugat), (fata) *aceea*, (băieții) *aceia* etc., sub cuvînt că vîrsta elevilor nu-i îngăduie să constituie baza gramaticală a grafiilor respective. Lipsa cunoașterii intuitive timpurii și a deprinderilor practice² și cunoștințele teoretice formale, care nu contribuie la dezvoltarea mecanismelor limbii, la înțelegerea felului cum se organizează în sistem elementele limbii (cf. C. G. Chiosa, 1971, 15—35) produc analogiile și analizele false, fenomenele de hipercorectitudine, nesiguranța auzului (pentru exemple: § 3.), deci greșeli (I. Iordan, 1956, 181 urm. și 1962, 16; B. Cazacu, 1957/b, 462; Th. Hristea, 1962/a și 1962/b; Val. Guțu Romalo, 1964 și 1972 *passim*).

¹ „Cînd copilul a minuit, ca să spunem așa, numere și suprafețe înainte de a le cunoaște prin gîndire, ideea pe care o capătă ulterior despre ele constă într-adevăr în conștientizarea schemelor active deja familiare și nu, ca în cazul metodelor obișnuite, într-un concept verbal care se asociază cu exerciții formale și lipsite de interes, fără o substructură experimentală anterioară. Inteligența practică este deci una dintre premisele psihologice esențiale pe care se bazează educația activă” (J. Piaget, 1972, 144—145; cf. și IV A, § 1.2).

² „Învățămîntul tradițional are prejudecata principiilor teoretice: de pildă, se predă gramatica înainte ca elevul să-și exerseze vorbirea” (J. Piaget, 1972, 143).

S-a remarcat că unele abateri sînt generate de imperfecțiunile sistemului, că există abateri care se justifică structural și care au șanse să se generalizeze. De exemplu, *atari* (oameni), *cutari* (scriitori) sînt adaptări spontane la sistem, care tolerează greu invariabilitatea formei (V. Hristea, 1964, 285—286).

Apariția unor greșeli este favorizată de inconsecvențele sau numai de dificultățile sistemului nostru ortografic. S-a observat, de exemplu, că din *îndreptar* lipsește o indicație precisă cu privire la modul de scriere a străzilor, piețelor, bulevardelor și că, în legătură cu scrierea denumirilor oficiale ale organelor și organizațiilor centrale de stat și politice, ar fi fost necesar să se menționeze, măcar într-o paranteză, ce se înțelege prin *organ* sau *organizație centrală* ori să se dea exemple mai multe și mai variate (F. Ciobanu, L. Sfirlea, 1970, 13—14). Am semnalat în altă parte lipsa de precizie a unor reguli (I § 3.3.3.), cel puțin din punctul de vedere al nevoilor școlii. Situațiile în care același sunet sau grup de sunete e reprezentat grafic diferit (*cald*, *chip* — *kaki*; *box* — *cocs* etc.) sau în care o literă reprezintă mai mult decît un singur sunet (*a*=[a] în [*am*] — *am* și [*ia*] în [*familiia*, *skriia*] — *familia*, *scria*; *e*=[e] în [*elev*] — *elev* și [*ie*] în [*iel*, *ieste*, *familiie*, *skriie*] — *el*, *este familie*, *scrie*: *o*=[o] în [*os*] — *os* și [*u*] în [*uase*] — *oase*; etc.) provoacă greutăți reale în învățarea ortografiei, deși, după cum se poate constata, greutățile nu sînt de natură gramaticală. La acestea se adaugă cazurile de etimon dificil, omofoniile, articolul grafic *i*, folosirea majusculei la unele substantive proprii compuse, scrierea unor cuvinte compuse etc. Dar nu atît dificultățile ca atare provoacă greșelile, cît tratarea lor psihologică, pedagogică și lingvistică necorespunzătoare.

4.2. Factorul psihologic, în măsura în care i se ignorează importanța, poate crea condiții de apariție sau de persistență a greșelilor.

Orice inadecvare a procesului de învățămînt la stadiul dezvoltării psihice a copilului, la lumea și la interesele lui, la specificul vieții lui afective și sociale, la atitudinea lui firească față de limba pe care o vorbește ori nu are nici un efect asupra scrisului lui, ori are efect negativ. E zadarnic să dorim a învăța pe elevi o noțiune, atîta timp cît psihicul lor nu e în stare s-o asimileze (G. Mialaret, 1970, 337). Nu trebuie să ignorăm că aceeași propoziție poate prezenta în capul adultului și al copilului realități diferite, pentru că sînt încadrate în structuri mintale diferite (G. Fisch-

bein, 1969, 36). Învățarea ortografiei trebuie să urmeze evoluția genetică a copilului: trebuie să comunicăm reguli de ortografie numai în limbajul vârstei și să folosim pentru învățarea lor numai procedeele îngăduite de structura mintală caracteristică stadiului respectiv de dezvoltare psihică a elevilor. Se pare că abordarea directă și pretimpurie (înainte de constituirea gândirii formale) a conceptelor gramaticale e mai curînd un factor perturbant al deprinderilor ortografice, decît unul de sprijin (Gh. N. Costescu, f.a., 120; R. Dottrens, 1966, 57—58, 86—87, 159—160; El. Bejat, 1968, 117).

Motivația internă, intrinsecă a ortografiei este astăzi slabă. A scrie conform cu normele ortografie constituie, încă, o obligație școlară fără nimic stimulator în sine. Dimpotrivă, pentru cei mai mulți elevi exercițiul tradițional de ortografie sau de limbă în general este în primul rînd o probă și, fiind legat de ideea de greșeală, deci de sancțiune, se îndeplinește cu teamă, adeseori paralizantă (R. Thimonnier, 1967, 125—126). Se ignorează prea des faptul că e firesc ca profesorul să știe și ca elevul să nu știe cît el, ca profesorul să nu se înșele și ca elevul să se înșele, ca unii elevi să știe mai puțin și ca alții să știe mai mult și că iritarea nu e firească nici chiar în cazuri de recidivă, mai ales dacă însoțește insuccesul copilului cu aprecieri morale jignitoare. Insuccesul sistematic, subliniat de sancțiuni morale și școlare, duce la descurajare, iar aceasta devine apoi cauza insucceselor viitoare (I. Radu, E. Krau, S. Cozonac, 1963, 18). Nu se știe totdeauna sau nu există totdeauna convingerea că, pentru a determina un progres treptat în învățarea ortografiei, copilul trebuie încurajat, că trebuie să i se dezvolte încrederea în puterile lui intelectuale, insuflîndu-i-se astfel voința de perfecționare personală continuă; că ar trebui să procedăm în așa fel, încît, discutînd insuccesul de astăzi, să creăm premisele succesului de mâine sau măcar ale insuccesului mai mic de mâine. În materie de educație este necesar să știi să fii mulțumit și să te arăți mulțumit (A. Boutet de Monvel, G. Bouquet, B. Lévy, 1960, 617). Asemenea întăriri externe, care constituie motivele extrinseci ale învățării, pot mări randamentul acesteia, determinînd apariția unor mobiluri interioare, dar nu-l pot întreține la un nivel necesar, cert și constant, așa cum s-ar întîmpla dacă elevii ar învăța sub imboldul unor motive interne puternice.

Lipsa motivației interne, intrinseci provoacă deci în alt sens și în alte proporții insuccesul în învățarea ortografiei. Motivele intrinseci sînt cele care influențează direct voința de a învăța (J. S. Bruner, 1970/b, 145), care nu depind de o recompensă din afara activității la care ele duc. Recompensa rezidă în terminarea

cu succes a acestei activități sau chiar în activitatea în sine (*Ibid.*, 134).

Pedagogia tradițională atribuie copilului o structură mentală identică celei a adultului, dar o funcțiune diferită. Copilul ar fi, astfel, capabil să sesizeze singur, că un adult, tot ce este evident din punct de vedere logic, dar ar fi diferit de adult sub raport funcțional, în sensul că, în timp ce acesta are nevoie de un motiv, de un mobil pentru a acționa, copilul ar fi capabil să acționeze fără motiv, să achiziționeze la comandă cele mai diverse cunoștințe, să facă orice muncă numai pentru că școala i-o cere și fără ca o asemenea muncă să corespundă unei trebuințe care să emane de la copilul însuși, de la viața sa de copil (Ed. Claparède, *Educația funcțională*, 246—247, apud J. Piaget, 1972, 135). Dar tocmai contrariul este adevărat: structurile intelectuale și morale ale copilului nu sînt identice cu ale noastre; dimpotrivă, sub raport funcțional copilul este identic cu adultul: acțiunile lui sînt regizate de aceeași lege a interesului, a trebuinței, iar randamentul lor depinde de asemenea mobiluri interne (J. Piaget, 1972, 135—136). Orice activitate a inteligenței se bazează pe un interes (*Ibid.*, 141). Interesul intrinsec pentru materia studiată este primordial ca motivație a învățării (J. S. Bruner, 1970/a, 92). Prin urmare, succesul în învățarea ortografiei ține și de măsura în care reușim să trezim interesul pentru scrisul corect. În felul acesta, materia este acceptată în mod liber de elevi (J. Piaget, 1972, 62), se stabilește o autonomie activă a atenției în oră (J. S. Bruner, *loc. cit.*), iar atitudinea elevilor față de ortografie — de obicei pasivă, receptivă și instabilă — devine activă și susținută.

Alt mobil intern, altă energie naturală care susține învățarea spontană pare să fie aspirația către competență. E greu să-ți menții interesul într-o activitate, dacă n-o execuți cu un anumit grad de pricepere și eficiență (J. S. Bruner, 1970/a, 90 și 1970/b, 139). Exercițiul de ortografie rămîne superficial dacă înțelegerea finalității lui apropiate și depărtate nu e totodată un imbold intern de a acționa cu succes, dacă elevul nu are siguranța unui succes măcar parțial și dacă rezultatul acțiunii sale nu e întărit, dacă succesul, cel puțin sub forma unui progres minim, nu-i este făcut cunoscut la timp.

Scrisul defectuos, neglijent vine uneori dintr-o condiție psihologică la care au conlucrat lipsurile din educația social-morală a copilului: atitudinea față de muncă și simțul de răspundere neformate, neconformismul rău înțeles etc. (Tr. Blajovici, Val. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei, 1969, 13—14, 15).

4.3. Cauzele de ordin **pedagogic** se corelează cu toate celelalte, îndeosebi cu primele discutate. De exemplu, o concepție sau alta despre studierea limbii materne în școală, existentă explicit sau implicit în programă și în manuale, generează totdeauna o mentalitate, un spirit care orientează sensul acțiunii pedagogice. Spiritul în care se predă încă limba maternă, excesiv descriptiv, teoretic, de la clasele mici, prezintă printre altele și dezavantajul că îngăduie acțiunilor productive și corective timp nesatisfăcător. Ca urmare, pentru ceea ce ne interesează, copiii scriu puțin și nesemnificativ, iar formele de exersare sînt reduse, mereu aceleași și infructuoase: cel puțin 90% dintre ele sînt analize gramaticale, servind aproape exclusiv scopului descriptiv.

Defecte de metodă pot rezulta deci din concepția asupra predării limbii materne — dar nu numai din ea. Se greșește uneori cu bună-credință, iar factorii care duc la tehnici neadecvate sînt, în principal, menținerea la un anumit nivel de informație lingvistică, psihologică și pedagogică. Oferim doar un exemplu. Într-o clasă a V-a, spre sfîrșitul ultimei ore consacrate «verbelor auxiliare», un elev a scris după dictare corect și a analizat corespunzător cazurile învățate altă dată: *mi-i, ți-i, i-i* (sete). După aceasta, i s-a dictat propoziția: *Fii bun!*, cu o formă explicată în lecție, pe care a scris-o: *Fi-i bun!* Întrebat care este imperativul verbului *a fi*, copilul a răspuns corect și, confruntat cu forma de pe tablă, s-a corectat. I s-au dictat apoi: *Nu-ți trebuie, Ia-ți, Fă-ți*, pe care, iarăși, le-a scris și le-a analizat bine. La urmă i s-a cerut să scrie propoziția: *Fiți buni!*, pe care copilul a reprodus-o grafic: *Fi-ți buni!* După cum se va fi constatat, s-a greșit în aceste cîteva minute de mai multe ori: întîi, nu s-a știut că două reguli, două grafii care se opun se fixează la început independent una de alta; apoi, drept consecință, nu s-a știut că o regulă nouă, o grafie nouă nu se opune demonstrativ alteia vechi, în curs de fixare, decît după ce și ea a fost întărită un timp (III B, § 1.4.); în al treilea rînd, neobservîndu-se cauza primului eșec, nu s-a știut că, pentru a realiza, după insuccesul consumat, un eventual transfer de la *fii!* la *fiți!*, nu mai trebuiau intercalate între aceste forme înrudite grafiile contrastante: *nu-ți, ia-ți, fă-ți*, susceptibile la rîndul lor de a interfera a doua regulă nouă și deci de a anula transferul — cum s-a și întîmplat.

S-ar mai putea adăuga la defectele de metodă lipsa de continuitate de la o clasă la alta, lipsa unui regim ortografic unic în școală, supraîncărcarea elevilor cu sarcini etc.

4.4. Mediul influențează la fel de intens scrisul (și limbajul în genere al elevilor) în sens pozitiv și în sens negativ.

Despre acțiunea mediului *lingvistic* asupra limbajului copiilor am vorbit adeseori, referindu-ne de obicei la consecințele ei pentru scriere. Influența mediului lingvistic are însă urmări mult mai mari, de natură social-culturală, în cadrul cărora scrisul nu deține locul cel mai important. Fără acțiunea nivelatoare a școlii, doi copii cu aceeași inteligență, ieșiți — unul dintr-un mediu care i-a îmbogățit limbajul, altul dintr-un mediu care nu i-a dezvoltat limbajul, pot avea înaintea lor un viitor foarte diferit. Educarea limbajului în școală este un act de justiție socială (R. Dottrens, 1966, 90).

Comportamentul general al copilului în școală, deci și atitudinea lui față de scriere sînt determinate în mare măsură de mediul *moral* în care s-a format și în care trăiește. Familiile care nu au grijă de educația și de instrucția copiilor, care nu prețuiesc sau care disprețuiesc chiar corectitudinea exprimării, anihilează în cele mai multe cazuri acțiunea educativă a școlii. Condiția psihologică despre care am amintit mai sus (§ 4.2.) este de obicei urmarea unei astfel de atitudini.

Copilul trăiește astăzi, mai mult decît altădată, într-o lume de înscrisuri care-i pot confirma și consolida comportamente impuse de școală sau care, dimpotrivă, i le pot zdruncina. Firmele, anunțurile publicitare, reclamele, afișele, pancartele, indicatoarele de obiecte și de prețuri din magazine și vitrine, revistele, cărțile, televiziunea, cinematograful sînt nu o dată factori perturbanți ai deprinderilor ortografice.

4.5. La originea greșelii stau uneori și cauze senzoriale, fiziologice. Copilul care scrie *lecraftie*, *celant* poate transpune modul de pronunțare al mediului în care trăiește, dar și felul în care *aude* el cuvintele respective. E firesc să știm dintru început dacă elevii noștri aud bine și văd bine, iar un control al acuității senzoriale a unor elevi recidiviști în greșeli de un anumit tip este totdeauna necesar; ușoare deficiențe senzoriale pot trece neobservate nici de copil, nici de familie, nici de mediul lui școlar. Apar false greșeli — de care n-ar trebui să ținem seama — cînd starea de sănătate a copilului în timpul scrierii n-a fost normală (P. Burney, 1959, 76—77) sau cînd exercițiul a surprins clasa într-o stare de oboseală pe care n-am intuit-o, cînd atenția, slăbită, a prejudiciat scrisul în loc să-l slujească. Multe greșeli pot apărea efectiv din neatenție și în alte împrejurări. Condițiile vieții trepidante de astăzi favorizează instabilitatea atenției, incapacitatea copilului de a se

concentra. E semnificativ faptul că într-o epocă în care afişul, ziarul şi revista impun abundant citirea rapidă, deşi frecventă, mulţi adulţi persistă să ignoreze ortografia elementară (G. Lombardy, 1964, 123). Lumea modernă pare să fie defavorabilă la ceea ce nu prezintă un interes mai viu. Copilul, angajat într-o viaţă agitată şi zgomotoasă, e captat de radio, de magnetofon, de televiziune, de cinematograful, care-l îndepărtează de carte, îi reduce timpul de citit sau îl determină să citească superficial, îi creează disponibilitatea pentru facil şi rezistenţa la efortul de studiere şi îi restrâng primejdios posibilităţile atenţiei voluntare. În aceste condiţii se consideră că nici o pedagogie nu va servi la ceva în învăţarea ortografiei dacă nu vom fi reeducat atenţia elevilor (P. Burney, 1959, 49; R. Thimonnier, 1967, 126). În cazuri de neatenţie constantă şi rebelă la acţiuni educative, controlul medical devine însă necesar.

Însuşirea ortografiei presupune o anumită capacitate de organizare spaţio-temporală şi o anumită dezvoltare psihomotorie (J. Simon, 1954, 84; P. Burney, 1959, 79—80). Fără să fie vorba de cazuri patologice, aptitudinea de a distinge un semn de altul, o structură de alta, de a le integra într-un ritm perceptiv normal poate fi perturbată de decalajul care apare după consolidarea deprinderilor de scriere între ritmul vorbirii şi ritmul scrierii — mai ales în timpul unei dictări. Din această dizarmonie pot rezulta confuzii, interferenţe, telescopaje ale cuvintelor, forme aberante care lipsesc fie din scrisul obişnuit al aceluiaşi copil, fie din scrisul unui copil cu alt nivel de dezvoltare psihomotorie.

5. Evaluarea în pedagogia ortografiei ar putea fi concepută în următoarele sensuri: (a) ca informare asupra volumului de fapte sau de reguli de însuşi pe clase, considerat în fiecare clasă în raport cu ansamblul deprinderilor ortografice pe care şcoala are sarcina de a le forma la elevi (P. Burney, 1959, 75); (b) ca informare necesară pentru orientarea acţiunii pedagogice în general, pentru aprecierea randamentului metodelor şi materialelor de instruire folosite până la un moment dat şi pentru elaborarea ipotezelor asupra felului în care ar urma să ne continuăm munca — în special; (c) ca întărire pentru elevi. Le discutăm pe rând.

5.1. Nu putem face totdeauna pe copil răspunzător de greşelile pe care le săvârşeşte. La un anumit nivel de dezvoltare psihică unele greşeli sînt normale, inevitabile dacă n-au fost prevenite printr-o regulă ocazională. Cine învinuieşte un copil de zece ani că a scris greşit într-o compunere *cheile Bicăzului, lacul Roşu*,

traista ciobanului, laptele cucului fără a-l fi prevenit o face gratuit. Nu e firesc nici să apreciem nivelul elevilor de aceeași vîrstă după rezultatele celor mai buni dintre ei; nu putem considera ca «normale» rezultatele acestora și ca «rele» ale restului clasei (P. Burney, 1959, 75). S-ar putea să ne irităm inutil și dacă într-o dictare toți elevii au săvîrșit greșeli, deoarece e posibil ca în dictarea respectivă copiii de vîrsta dată să nu fie apți de a scrie fără greșeli (A. Ferré, 1968, 16).

În concluzie, ar fi necesar să cunoaștem ritmul progresului elevilor în învățarea ortografiei de-a lungul școlii generale, să deținem *indici de achiziție pe clase*, eventual în funcție de un tip de elev mijlociu. Dar, după cum se știe, programa nu organizează și procesul de creștere treptată a competenței lingvistice a copilului, deci nici procesul de învățare a ortografiei. Obiectul ei este repar-tizarea și determinarea ca volum a cunoștințelor teoretice, din care derivă anumite reguli practice (niciodată toate regulile de ortografie și de punctuație de la sfîrșitul manualului), în credința că progresul în teoria gramaticală angajează direct, necesar și univoc, cu sprijinul acțiunilor aplicative, progrese corespunzătoare în deprinderile de exprimare. Fapt este că lipsa indicațiilor din instrumentul oficial reflectă lipsa oricăror cercetări în materie. Propuneri ferme, dincolo de ce cuprind empiric programa și manualele, de a fixa pentru fiecare clasă procentul real al regulilor de însușit în raport cu ansamblul deprinderilor (nestabilit) pentru școala generală, nu sînt încă posibile, date fiind, pe lîngă cele arătate, variațiile geografice și social-culturale, care fac foarte diferită competența elevilor chiar de aceeași vîrstă. De aceea, în materie de ortografie, ca în cultivarea limbajului în genere, e nevoie ca fiecare învățător și profesor să cunoască direct și cît mai sigur nivelul și posibilitățile elevilor cu care lucrează.

Dacă vorbirea spontană a copiilor oferă toate datele privitoare la relațiile dintre limba lor și limba literară, scrisul lor spontan nu mai este elocvent pentru a aprecia dacă o regulă, un fapt de ortografie poate face obiect de achiziție la vîrsta respectivă, deci dacă o eventuală greșeală trebuie pusă pe seama elevului sau pe seama inadecvării faptului la vîrsta dată. Pentru a ști acest lucru, avem nevoie de probe unitare, de teste, care să angajeze elevi de diferite vîrste și care să facă posibilă compararea rezultatelor între niveluri de vîrstă și între elevii de aceeași vîrstă. Față de probele obișnuite de control, testul prezintă cîteva avantaje, printre care faptul că oferă criterii mai sigure de măsurare și de clasificare, eliminînd variațiile de interpretare inerente aprecierilor subiective și faptul că ne îngăduie să descoperim principalele obsta-

cole ortografice în raport cu vârsta copiilor și cu posibilitățile fiecăruia dintre ei, făcând mai ușoară adaptarea acțiunii noastre pedagogice la realitățile locului de muncă (G. Lombardy, 1964, 109; G. Collin, 1965, 57; A. Ferré, 1968, 6—7). Cu toate acestea, nu putem mărgini cunoașterea copilului la ceea ce ne oferă o astfel de probă, care, utilă și chiar necesară în termenii de mai sus, nu ne va spune totuși niciodată adevărul întreg, de exemplu, despre emotivitatea copilului, despre universul lui de preocupări și interese, despre starea sănătății sale, despre mediul său familial, de joc etc. — factori care nu pot fi neglijăți în educația ortografică a unui copil (cf. și El. Maftai, 1967).

Testul poate fi folosit fie cu scopul de a evalua *global* achizițiile și posibilitățile într-un întreg ciclu de învățământ sau numai într-o clasă, fie cu scopul de a explora, în aceleași cadre, achizițiile și posibilitățile privitoare la o anumită regulă, la o anumită clasă ori serie de fapte (A. Ferré, 1968, 78). În principiu, ar trebui să admitem că, la o vîrstă dată, posibilitatea de însușire a unui fapt de ortografie este direct proporțională cu numărul copiilor de vîrstă respectivă care au răspuns corect la test sau la porțiunea corespunzătoare de test (R. Dottrens, 1946, 15 — citînd pe F. Dubois). Din motivele arătate, nu avem însă siguranța că ceea ce am constatat prin unul sau mai multe teste la o școală ar reprezenta un adevăr și pentru altă școală.

Pot fi folosite ca probe de verificare: (a) *texte* finite sau nefinite; (b) *liste* complete ori cu material de completat, de modificat sau cu fapte în variante, din care trebuie aleasă varianta admisă de normă¹; (c) *tabele de substituție*, dacă modul de lucru a devenit familiar elevilor; (d) *chestionare*, eventual conform învățămîntului programat (programei liniare, cu răspuns de construit, cf. IV B, § 2.2.3.), dar fără întăriri. Se consideră că, cel puțin în unele împrejurări, listele de fapte sînt preferabile, pentru că în ele e mai ușor să gradăm dificultățile și pentru că prin ele ne putem da mai bine seama de felul în care se comportă elevul într-un caz precis determinat (G. Collin, 1965, 57). Posibilitățile sînt însă asemănătoare în folosirea tabelor de substituție și a chestionarelor. Textele ridică într-adevăr mult mai mari greutăți în concentrarea de fapte riguros organizate.

Procedeele de testare sînt variate: (a) proba, în întregime constituită, este policopiată și difuzată, iar elevii lucrează singuri, fără nici o intervenție a profesorului; (b) proba este scrisă pe ta-

¹ Nerecomandată ca exercițiu, situația este mult folosită în teste.

blă, iar elevii lucrează ca mai sus, pe foi care pot fi detașate; (c) proba, difuzată pe foi policopiate, conține niște indicatori și spații albe în dreptul lor, pe care elevii le completează după dictarea profesorului; (d) proba constă numai într-o dictare (cuvinte, enunțuri, un text — ultimele transcrise integral sau selectiv).

Școala noastră nu are experiența testelor de ortografie și nici cercetări în materie nu există în pedagogia ortografiei limbii române. De aceea, sugestiile din lucrarea de față nu pot depăși, ca și în alte domenii, nivelul unor deducții și ipoteze de lucru. Exemplele au caracter ilustrativ și ar putea fi utilizate pentru nevoi locale sau adaptate la acestea. Le oferim din convingerea că, oricum, ele ne apropie mai mult decât probele obișnuite¹ de realitatea posibilităților elevilor și a pregătirii lor la un moment dat. Pentru a mări această apropiere, ar fi util să folosim pentru verificarea aceluiași fapt nu un singur test, ci câteva, diferite atât ca organizare, cât și ca procedeu de lucru (un asemenea set se propune mai jos). O compensare reciprocă a defectelor n-ar fi exclusă confruntând rezultatele între probe și calculând în final o medie sau numărul total de puncte.

(a) *Texte*

— Material de dictat: textul din II A, § 3.3.

— Material policopiat și difuzat: același text în două variante, cu sarcini corespunzătoare:

1. De potrivit forma substantivelor din paranteze la înțeles.

(Elev) *buni*

Cu mulți, mulți (an) în urmă, doi (sătean) din Poienița aveau câte o puzderie de (copil). Într-o toamnă, (sătean) aceștia dădură pe doi dintre (fiu) lor la gimnaziu, alături de (copil) altor (om) din sat. Ș.a.m.d.

2. De completat terminațiile omise.

Elev- buni

Cu mulți, mulți *an-* în urmă, doi *săten-* din Poienița aveau câte o puzderie de *copi-*. Într-o toamnă, *săten-* aceștia dădură pe doi dintre *fi-* lor la gimnaziu, alături de *copi-* altor *oamen-* din sat. Ș.a.m.d.

¹ Credem că probe de felul celor din §§ 5.1. și 5.2. ar fi mai indicate pentru lucrările de control trimestrial și pentru examene sau concursuri, alături de un subiect liber, decât analizele gramaticale.

Tipul *elev*=1 punct; tipul *codru*=2 puncte; tipul *fiu*=3 puncte. Răspunsurile: 1×14 (cazuri) + 2×2 (cazuri) + 3×8 (cazuri)=42 de puncte.

(b) *Liste*

Listă de completat după dictare

mulți	aceia	alți	doi	amindoi	toți	niște	Total

— Elev, codru, zarzavagiu, părinte, arbitru, învățător, fiu, profesor, copil, vizitiu, tigr, pionier, membru, barcagiu, copilandru¹.

Răspunsurile: ca în lista constituită de mai jos.

Listă cu răspuns corect de ales

Mulți	elevi, codri, zarzavagii, părinții, arbitri ...
	elevii, codrii, zarzavagii, părinți, arbitrii ...
Învățătorii, fii, profesorii, copii, vizitii, tigrii ...	
Învățători, fiii, profesori, copiii, vizitiii, tigri ...	
Ș.a.m.d.	

Răspunsurile: după baremul dat la texte și în funcție de numărul de cazuri cuprins în listă.

¹ Lista se difuzează cu liniatura completă, iar substantivele se dictează pe rând: mulți elevi (sau: elevi mulți); elevii aceia; alți elevi; doi elevi; amindoi elevii; toți elevii; niște elevi.

Listă constituită

—	doi	amîn- doi	toți	mulți	alți	niște	aceia	Total
învățător								
arbitru								
părinte								
fiu								
profesor								
copil								
vizitîu								
tigru								
barcagiu								
copilandru								
pionier								
membru								
zarzavagiu								
codru								
elev								

Răspunsurile: $1 \times 5 \times 7 + 2 \times 5 \times 7 + 3 \times 5 \times 7 = 210$ puncte.

(c) Tabele de substituție

Am cumpărat bilete de tren pentru	doi toți amîndoi niște	profesor copil barcagiu membru părinte băiețandru
-----------------------------------	---------------------------------	--

Răspunsurile: $1 \times 2 \times 4 + 2 \times 2 \times 4 + 3 \times 2 \times 4 = 48$ de puncte.

Îmi plac	amîndoi alți mulți toți	fiu pionier învățător tigru vizitiu codru
----------	----------------------------------	--

Răspunsurile: $2 \times 1 \times 4 + 2 \times 2 \times 4 + 2 \times 3 \times 4 = 48$ de puncte.

Așteaptă alți	arbitru zarzavagiu elev	Așteaptă	elev arbitru zarzavagiu	aceia.
---------------	-------------------------------	----------	-------------------------------	--------

Răspunsurile: $1 \times 1 + 2 \times 1 + 3 \times 1 = 6$ puncte pentru fiecare tabel.

(d) Chestionar

1. Cuvintele: <i>profesor, copil, barcagiu, membru, părinte, băiețandru</i> sînt substantive de genul . . . ; . . . la numărul	
2. Scrie-le la plural.	
3. Scrie-le din nou în felul următor: alege din cuvintele <i>doi, amîndoi, toți, mulți, alți, niște, aceia</i> pe toate cîte le poți însoți cu fiecare substantiv așa cum l-ai scris mai sus. Deci:	
(profesor)=	. . . . .
(copil)=	. . . . .
(barcagiu)=	. . . . .
(membru)=	. . . . .
(părinte)=	. . . . .
(băiețandru)=	. . . . .

4. Pe care dintre cuvintele: *doi, amîndoi, toți, mulți, alți, niște, aceia* nu le-ai putut însoți cu substantivele date, așa cum le-ai scris tu?

5. Scrie din nou substantivele, dar însoțite numai de cuvintele cu care nu le-ai putut însoți în exercițiul 3.
.

6. Scrie cuvintele: *fiu, pionier, învățător, tigru, vizitiu, codru*, însoțind pe fiecare și pe rînd de *doi, niște, amîndoi*
.

7. Scrie substantivele din nou, însoțindu-le, ca mai sus, de *alți, toți, mulți, aceia*
.

8. Scrie cuvintele: *arbitru, zarzavagiu, elev*, însoțindu-le, ca mai sus, de *doi, amîndoi, toți, mulți*.
.

9. Scrie aceleași substantive însoțite de *alți* și *aceia*.
.

Răspunsul 1: 1 punct.

„ 2: $1 \times 2 + 2 \times 2 + 3 \times 2 = 12$ puncte.

„ 3: $3 \times 6 = 18$ puncte.

„ 4: $1 \times 3 = 3$ puncte.

„ 5: $1 \times 2 \times 3 + 2 \times 2 \times 3 + 3 \times 2 \times 3 = 36$ de puncte.

„ 6: la fel = 36 de puncte.

„ 7: $1 \times 2 \times 4 + 2 \times 2 \times 4 + 3 \times 2 \times 4 = 48$ de puncte.

„ 8: $1 \times 4 + 2 \times 4 + 3 \times 4 = 24$ de puncte

„ 9: $1 \times 2 + 2 \times 2 + 3 \times 2 = 12$ puncte

Total = 190 de puncte.

Caracterul obiectiv al unui test vine din datele statistice care impun rangul de clasificare în raport cu ansamblul (A. Ferré, 1968, 16). Rezultatele se socotesc după un barem, după anumite

indicații de calcul, cel mai simplu fiind calculul numărului de puncte obținute din numărul total de rezolvări cerute. Să presupunem că am folosit probele (a—d) de mai sus (textul și lista, în una dintre variante), date succesiv la anumite intervale. Totalul rezolvărilor obligatorii este: (a) 42+ (b) 210+ (c) 48+48+6+6+ + (d) 190=550. Prin urmare, copilul care a rezolvat 520 de răspunsuri are numărul corespunzător de puncte. Asemenea probe, date la o singură clasă, ne-ar ajuta să clasificăm elevii în grupe, de pildă în patru categorii, după numărul punctelor obținute, ceea ce ne-ar îngădui să tratăm diferențiat, în continuare, achiziția faptelor respective. Date concomitent la mai multe clase paralele, probele ne-ar oferi și posibilitatea să stabilim care e numărul minim de puncte la vârsta respectivă și să ne apreciem elevii în consecință, pentru că, după cum am spus, e foarte probabil ca la un anumit nivel de vîrstă nici un elev să nu fie capabil să rezolve integral faptele de ortografie în cauză. Sau, dacă probele ne arată că, de exemplu, într-o clasă un rezultat de 320 de puncte se situează în primul sfert, iar în alta* — în al treilea sfert, concluzia este că prima clasă se află sub «vîrsta ei ortografică» și că este greu de crezut ca vina să o poarte elevii sau numai ei. Date concomitent la un ciclu de clase, probele ne-ar spune în ce ritm progresează copiii în cazul faptelor supuse verificării și în ce etapă se înregistrează progresul cel mai mare, deci în ce moment ar trebui să ne concentrăm efortul pentru achiziția lor. În sfîrșit, date concomitent și la un întreg ciclu, și la mai multe clase paralele, probele, pe lîngă cele de mai sus, ne-ar ajuta să stabilim și vîrsta ortografică reală a unora dintre copiii cu care lucrăm. Dacă, de exemplu, constatăm că numărul minim de puncte la proba respectivă este în clasa a IV-a de 350 și că la o clasă a VII-a trei elevi obțin doar cîte 280 de puncte, înseamnă că aceștia se află sub vîrsta ortografică de zece ani și că alt gen de control și măsuri speciale de redresare se impun în cazul lor.

În ultimă instanță, compararea rezultatelor¹ ne-ar îngădui să cunoaștem, pe de o parte, ritmul în care progresează învățarea ortografiei de la o clasă la alta și momentul în care se înregistrează

¹ Dînd acestor probe, aici și în continuare, sensul de mijloace de lucru ale profesorului, nu de instrumente ale unei cercetări pedagogice propriu-zise, am coborît tratarea lor statistică la nevoile imediate ale practicii școlare.

trează maximum de progres iar greșelile de un anumit tip se micșorează tot mai mult, pe de altă parte, capacitatea medie de achiziționare a ortografiei pentru fiecare vîrstă. Datele unor cercetări din afară par să demonstreze că la vîrsta de 10—11 ani se înregistrează cel mai substanțial progres în însușirea ortografiei și că deci atunci ar trebui intensificat efortul de învățare a scrierii corecte (P. Burney, 1959, 75—76), între 11 și 13 ani situîndu-se perioada cea mai propice pentru studiul ei rațional (R. Thimonnier, 1967, 336).

5.2. Trebuie să cunoaștem copiii cu care lucrăm. Cultivarea limbajului elevilor impune variații de scop și de metodă de la zonă geografică la zonă geografică, de la condiție social-culturală la condiție social-culturală, de la vîrstă la vîrstă și uneori de la elev la elev. În mod normal, ar trebui să știm permanent: (a) particularitățile pronunției elevilor în raport cu pronunția literară și măsura în care scrisul fiecăruia reflectă pronunția personală; (b) vocabularul lor, ca volum, ca proprietate a termenilor și ca grad de răspîndire a acestora; (c) nivelul de gramaticalitate a enunțurilor construite de ei spontan și măsura capacității lor de a percepe mesajele; (d) gradul de cursivitate și de coerență a comunicărilor personale dincolo de enunț; (e) gradul de automatizare a cititului și a scrisului lor. Calitatea ortografiei, ca fapt de limbaj, este legată de calitatea tuturor manifestărilor elevului prin limbaj: ortografia este o funcție în cultura lingvistică a elevului. La cele spuse, se adaugă necesitatea de a cunoaște modul de funcționare a organelor fonatoare, auditive și vizuale ale elevilor, de a depista orice eventuală anomalie fiziologică.

Lipsa cercetărilor în materie nu poate fi compensată de eforturile izolate ale învățătorilor și profesorilor. Există totuși cîteva posibilități de a depăși cunoașterea pur empirică a copiilor cu care lucrăm, prin informare (la nivelul manualelor) în psihologia genetică și în psihologia limbajului, prin cercetarea modestă a graiului din zona în care predăm, prin observație directă, consemnată cu oarecare metodă, sau prin *probe*. Necesare și posibile sînt în primul rînd proba de auz, de vedere, de citire și de scriere în primele clase sau cînd clasa e nouă pentru învățător ori chiar pentru profesor. Proba de auz poate consta în dictarea de silabe variate și fără sens,

care să conțină în aceeași poziție și în poziții diferite perechile surdă-sonoră, apoi celelalte sunete. Pentru verificarea vederii s-ar putea scrie pe tablă un număr de silabe asemănătoare, pe care copiii ar trebui să le copieze. Proba de citire ar trebui să ofere indicii asupra ritmului citirii, a concordanței ei cu textul și a raportului dintre text — scris în limba literară — și pronunția elevilor. Pentru proba de scriere se poate oferi spre copiere un text din manual, necitit și necomentat în clasă, scrisul întrerupându-se după un timp, să spunem — cincisprezece minute.

Este necesar ca la sfârșitul unei activități didactice de mai mică sau mai mare durată să verificăm randamentul muncii noastre, al modului de a lucra de până atunci. Informațiile inverse, conținute în răspunsurile elevilor, măsoară nivelul rezultatelor obținute de ei în raport și cu efectele metodelor și mijloacelor folosite în procesul de predare-învățare. Constatările pot să confirme, să valideze modul de lucru sau să-l infirme, total ori parțial. Când procentul răspunsurilor corecte se află sub o anumită cotă — să spunem, când peste 25% dintre elevi au mai puțin de 75% răspunsuri corecte — atunci e nevoie să schimbăm metodele și mijloacele, să elaborăm alte ipoteze asupra desfășurării viitoare a muncii noastre didactice în ansamblu. Peste cota de infirmare, datele verificării indică pe de o parte laturile slab realizate și, în consecință, direcțiile de efort în viitor, pe de alta elevii pentru care modul general de lucru are mai puțin efect, deci pentru care trebuie să elaborăm noi ipoteze, diferite de cele generale. Într-un fel sau altul, evaluarea rezultatelor este necesară pentru *reglarea continuă a acțiunii pedagogice concrete*.

Instrumentul de evaluare ar fi probele întocmite ad-hoc, în funcție de un obiectiv urmărit un timp, precum și scrisul curent. În principiu, încercăm evaluarea nivelului la care au fost învățate anumite fapte de ortografie exersate o perioadă, dar este posibilă și verificarea prin probe a rezultatelor la care a ajuns o lecție de cunoaștere a unui fapt de ortografie — la sfârșitul aceleiași lecții sau în lecția a doua.

Exemplele următoare sînt menite să sugereze mai ales felul în care ar putea fi adaptate la cerințele unei probe materialele și exercițiile din cuprinsul lucrării de față (unele ar fi utilizabile

direct — ca multe tabele de substituție sau de substituție-transformare, multe exerciții de modificare etc.). În general, direcțiile de verificare ar fi următoarele: (a) fapte care intră în relațiile dintre ortografie și pronunție; (b) fapte care ies în afara acestor relații și care țin primordial de capacitatea de percepere integrală a limbajului; (c) fapte legate de cunoștințele teoretice predate.

(a) Fapte care intră în relațiile dintre ortografie și pronunție, anterioare sau ulterioare cunoașterii lor în termeni lingvistici

o che	două helește	
o bărbi	o poezi	
o nevo	o odise	
o ale	o onomatope	
două atene	două lice	
o epope	o pălări	
două curcube	două muze	
o ide	o scînte	
o feme	două ghișe	
două clișe	o chiri	
o datori		

Tipul *cheie* = 1 punct; tipul *bărbie* = 2 puncte; tipul *curcubeie* = 3 puncte; tipul *alee, atenee* = 4 puncte.

Răspunsurile: $1 \times 4 + 2 \times 5 + 3 \times 2 + 4 \times 10 = 60$ de puncte.

Pentru graiul muntean

o cămaș.	
se îngrăș.u	
coaj. aceasta	
aranj.m (acum)	
îmbrățiș.ri	
îmbrățiș.nd	
ne furiș.m (acum)	
uș. aceasta	
angaj.ri	
neglij.u	
o grij.	
încuraj.nd	

Pentru graiul moldovean

îmbrățiș.ză	
se coj.ște	
tînj.lă	
păș.u	
tuș.nd	
aranj.ză	
să sfîrș.scă	
linguș.lă	
să îngrij.scă	
mînj.u	
greș.ște	
necăj.ndu-se	

Răspunsuri: $1 \times 12 = 12$ puncte pentru fiecare probă.

O femeie	fruntaș	Doi	chinez	miez
Două femei	poznaș	Amîndoi	viteaz	englez
	nevoiaș		francez	obez
	bogătaș		ursuz	obraz
	vrăjmaș		mofluz	grumaz

Răspunsuri: $1 \times 5 + 1 \times 5 =$
10 puncte

Răspunsuri: $1 \times 10 + 1 \times 10 =$
20 de puncte.

E vina celeilalte	colegă soră bibliotecă baie melodie știință ușă femeie familie cheie	E vina	familie cheie ușă femeie melodie știință bibliotecă baie colegă soră	celeilalte.
-------------------	---	--------	---	-------------

Tipul *știință*=1 punct; tipul *colegă*=2 puncte; tipul *baie* și *bibliotecă*=3 puncte.

Răspunsurile: $1 \times 1 + 2 \times 3 + 3 \times 6 = 25$ puncte pentru fiecare probă.

—	acestei	mele (sg.)	—	mele (sg.)	acestei	Total
floare			voință			
sabie			lămpie			
baie			farfurie			
știință			boală			
hîrtie			nevoie			
cunoștință			statuie			
scînteie			ființă			
pagină			linie			
cămașă			carte			
poezie			credință			

Răspunsurile: $1 \times 5 + 2 \times 5 + 3 \times 10 = 45$ de puncte (după baremul de mai sus).

primul	Astăzi au sosit ... cocori.	
altul	... vor trece la noapte.	
unul	... vor rămâne în bălțile din apropiere.	
mult	... vor cuibări deci acolo.	
tot	Cu ... ne vom bucura privindu-le zborul.	
puțin	... noștri vânători nu le dau atenție.	
altul	... oameni le-ar putea face rău.	
unul	... copii le strică, de pildă; cuiburile.	
întîiul	Cînd vor ieși ... pui ai cocorilor?	
vreunul	Se vor întoarce ... la primăvară?	

Răspunsuri: $1 \times 10 = 10$ puncte.

Tu nu trebuie să

a veni	a întârzia
a speria	a afla
a umbla	a ține
a scrie	a ști
a intra	a răsufla

Răspunsuri: $1 \times 10 = 10$ puncte.

— De scris cuvintele întregi.

de.părți	de.țeleni	de.sărcina	de.lega	
de.onora	de.curca	de.nădejde	de.echilibru	
de.bate	de.juga	de.iluzie	de.rădăcina	
de.săra	de.amăgire	de.ființa	de.doi	
de.hăma	de.moșteni	de.popula	de.acord	

Tipul des- și dez- = 1 punct; tipul de- = 2 puncte.

Răspunsurile: $1 \times 15 + 2 \times 5 = 25$ de puncte.

ber.rie	fier.rie	distil.rie	
plapum.rie	marochin.rie	friz.rie	
tapiț.rie	rafin.rie	papet.rie	
lăcătuș.rie	cocs.rie	parfum.rie	

Răspunsurile: $1 \times 12 = 12$ puncte.

acelaș	același	iarăși	iarăș	
totuș	totuși	aceeași	aceeaș	
aceiaș	aceiași	însăși	însăș	
aș merge	ași merge	aceleaș	aceleași	
însuș	însuși	înșiși	înșiș	

Răspunsuri: $1 \times 10 = 10$ puncte.

(b) Fapte care țin primordial de capacitatea de percepere integrală a limbajului

— De răspuns la fiecare întrebare afirmativ, în trei silabe.

A găsit pantofii?		
Ar lua banii?		
Au cerut hainele?		
A făcut focul?		
Ai urca munții?		
Ați adus cărțile?		
Au păstrat secretul?		
A văzut fotografiile?		
A spălat șorțul?		
Au chemat cîinii?		

Fiecare răspuns corect = 1 punct, deci, total = 10 puncte.

— Ca mai sus.

V-a dat banii?		
Mi-ai scris tema?		
Ar cere vecinilor floarea?		
Ne-ar da florile?		
Ți-ai scris temele?		
Ați duce mamei cartea?		
Și-a strîns colegii?		
Ați dus copilului mingea?		
Mi-au șters pantofii?		
A șters băiatului pata?		

Tipul „Mi i-a dat” = 1 punct; tipul: „Ți-am scris-o” = 2 puncte.

Răspunsurile: $1 \times 5 + 2 \times 5 = 15$ puncte.

Vrea $\frac{\text{numai}}{\text{nu mai}}$ lapte.	
N-a venit $\frac{\text{demult}}{\text{de mult}}$ pe la noi.	
Vom mai vedea încă $\frac{\text{' odată}}{\text{o dată}}$ orașul.	
Nu știe $\frac{\text{decît}}{\text{de cît}}$ va avea nevoie.	
Mama e $\frac{\text{dincolo}}{\text{din colo}}$	
Nu e ca tine, e $\frac{\text{altfel}}{\text{alt fel}}$ de om.	
$\frac{\text{Altădată}}{\text{Altă dată}}$ știa mai bine decît acum.	
Știe totul pe $\frac{\text{dinafară}}{\text{din afară}}$	

Pune florile $\frac{\text{deoparte}}{\text{de o parte}}$, cu grijă.	
Poate veni $\frac{\text{oricind}}{\text{ori cind}}$ vrea.	

Răspunsurile: $1 \times 10 = 10$ puncte.

(c) Fapte legate primordial de noțiuni de limbă învățate

Valea Prahovei	valea Prahovei	
Lacul Brateș	lacul Brateș	
Insula Sardinia	insula Sardinia	
Peninsula California	peninsula California	
Muntele Mic	muntele Mic	
Delta Dunării	delta Dunării	
Rîul Dîmbovița	rîul Dîmbovița	
Măgura Odobeștilor	măgura Odobeștilor	
Fluviul Pad	fluviul Pad	
Cîmpia Dunării	cîmpia Dunării	

Răspunsurile: $1 \times 10 = 10$ puncte.

bloc turn	bloc-turn	blocturn	
roza vînturilor	roza-vînturilor	rozavînturilor	
bună stare	bună-stare	bunăstare	
bună cuviință	bună-cuviință	bunăcuviință	
iarbă de mare	iarbă-de-mare	iarbădemare	
bine cuvîntare	bine-cuvîntare	binecuvîntare	
gură cască	gură-cască	gurăcască	
pur sînge	pur-sînge	pursînge	
mamă mare	mamă-mare	·mamămare	
sud vest	sud-vest	sudvest	
viță de vie	viță-de-vie	vițădevie	
gura leului	gura-leului	guraleului	
bună voință	bună-voință	bunăvoință	
baba oarba	baba-oarba	babaoarba	
prim ministru	prim-ministru	primministru	
zgîrie nori	zgîrie-nori	zgîrienori	
miază noapte	miază-noapte	miazănoapte	
dublu decimetru	dublu-decimetru	dubludecimetru	
drept unghi	drept-unghi	dreptunghi	
rea voință	rea-voință	reavoință	

Răspunsurile: $1 \times 20 = 20$ de puncte.

Modul de interpretare a rezultatelor, foarte complicat într-o cercetare pretențioasă, poate fi adus totuși la nivelul posibilităților și nevoilor fiecărui învățător sau profesor. Să presupunem că, la clasa a VII-a, înainte de a începe capitolul despre verb, vrem să verificăm cunoștințele și deprinderile elevilor în legătură cu această parte de vorbire. Propunem spre rezolvare una sau două probe: prima — tabelul de substituție „Tu nu trebuie să...”, iar a doua — cea de mai jos.

—	chem	cheamă	chemăm	che- mați	chemă	che- mind	che- mare	Total
înapoia								
ardeia								
aprecia								
crea								
copia								
închiria								
accentua								
deraia								
efectua								
premia								
linia								
evacua								
situa								
îngreua								

Ne oprim la aceasta. Datele ne-ar spune în ce măsură elevii au reținut variațiile de comportament ale verbelor de conjugarea I în -ez (tipul: *lucr-ez* etc.). Fără o statistică riguroasă, am reuși totuși să ne dăm seama în ce situații se înregistrează greșelile cele mai frecvente: la care dintre subclase (*crea-evacua* sau *copia*, cu vocale în hiat real sau grafic, subclasa *înapoia* neproducând greutate de ortografie), la care întâlniri între sfârșituri și începuturi vocalice (*e-e?* *e-ea?* *e-ă?* *e-i?* *i-a?* *i-e?* *u-a?* *u-ă?* *u-e?* *u-ea?* etc.) și la care elevi. Totul ne-ar spune ce ar trebui să facem în continuare.

Blocul de probe (a—d) din § 5.1. ar putea fi folosit și la sfârșitul unui an școlar, să spunem — clasa a VI-a, în scopurile care ne interesează aici. Interpretarea rezultatelor lor s-ar schimba, în funcție tocmai de obiectivele noi. Probele ne-ar putea arăta, după un examen nepretențios, ca mai sus: care este nivelul general de reușită în învățarea tipurilor de realizare ortografică a opoziției nearticulat hotărît și articulat hotărît (tipul *elevi-elevii* față de tipul *fii-fiii* și amîndouă față de tipul *codri-codrii*); la care dintre aceste categorii se înregistrează greșelile cele mai multe; care sînt elevii cu cele mai multe greșeli.

5.3. Evaluarea în interesul elevilor are importanță primordială. Nici o învățare nu este posibilă fără întărire, fără sancționarea rezultatelor. Din punct de vedere motivațional, „cunoașterea treptată a rezultatelor într-un mod precis, în locul rămîinerii în nesiguranță cu privire la performanțele proprii, este [...] un puternic agent de întărire, care corespunde unei autocompetiții” (P. Fraisse, 1970, 64). Ceea ce se ignorează de obicei este că elevul are nevoie nu numai să i se infirme rezultatele negative, să i se corecteze greșelile, ci și, cel puțin în aceeași măsură, să-și vadă confirmate achizițiile. Verificarea scrisului este o parte integrantă a procesului de formare a deprinderilor ortografice.

Simpla *confirmare* a rezultatelor este suficientă în sine pentru stabilizarea achiziției vechi și pentru crearea receptivității la achiziții noi, pentru stimularea aspirației către competență. *Infirmarea* rezultatului capătă sensuri diferite după natura funcțională a greșelii (§ 2.). Cînd greșeala apare în procesul de elaborare a unei reguli, ca urmare a achiziției în curs de realizare (să presupunem, într-un text programat după care se învață o regulă nouă), informația corectivă este suficientă pentru a face să progreseze achiziția. Cînd o greșeală apare în procesul exersării mai avansate, indicarea și îndreptarea ei nu mai sînt de ajuns pentru a preveni instalarea ei în deprinderi și cu atît mai mult acest gen de corectare nu poate fi aplicat unei greșeli care s-a constituit în timp, dintr-o cauză sau

alta, ca deprindere negativă. A corecta cu adevărat în asemenea cazuri înseamnă a trata pedagogic o deprindere negativă pe cale de instalare sau gata formată, în vederea desființării ei. La acest aspect al corectării ne referim cu precădere în paginile următoare.

5.3.1. Obiectul evaluării este scrisul copilului, indiferent de împrejurare (deci și de materie). Verificările intenționate, printr-un gen de probe sau altul, sînt accidentale în raport cu scrisul uzual al copilului ca fapt susceptibil permanent de corectare. În limitele arătate (III D, § 2), trebuie corectată însă și *pronunția*.

5.3.2. Despre cerințele informațiilor corective este greu să vorbim depășind nivelul experienței practice.

S-a spus, de exemplu, că orice cunoaștere a rezultatelor învățării „este utilă sau nu, în funcție de momentul și de locul în care cel ce învață primește informațiile corective, de condițiile în care pot fi folosite aceste informații (chiar dacă presupunem că timpul și locul primirii au fost bine alese), precum și de forma în care sînt primite informațiile corective” (J. S. Bruner, 1970/b, 65), dar că nu e clar care este momentul cel mai potrivit, forma cea mai indicată etc. (*Ibid.*, 187).

În învățămîntul clasic, deci și în învățarea ortografiei astăzi, metodele curente nu au aptitudinea de a oferi întăririle intrinseci ale reușitei și ale progresului în legătură imediată, promptă cu comportamentul. Informația corectivă, compararea rezultatului cu un etalon, vine tîrziu și, ca atare, cu eficacitate scăzută. Se crede că raportul actual dintre profesor și elev este el însuși incompatibil cu un sistem eficient de întărire: „ca simplu mecanism de întărire, profesorul este depășit” (B. F. Skinner, 1971, 22). Ar fi firesc deci să preferăm metodele care asigură o conexiune inversă promptă, atîta vreme cît cunoașterea reușitei unui răspuns are efect întăritor automat (*Ibid.*, 138, *passim*), dacă nu să înlocuim învățămîntul clasic prin instruire programată cu mașini, singura care ar putea îndepărta defectele întăririlor prin profesor (*Ibid.*, 123, *passim*). Din motivele arătate (IV B, § 2.2.3.), n-am putea totuși reduce tehnologia învățării ortografiei la schema condiționării operante (instrumentale) stimul-reacție-întărire, dar am putea-o adapta uneori la condițiile practicii actuale. Sînt într-adevăr posibile forme de exersare care asigură întăririi imediate (de exemplu, exercițiul de educare a pronunției, exercițiul de educare a percepției limbajului, exercițiile structurale, dictarea însoțită de comentarii etc.), așa cum e posibil să evaluăm prompt și rezultatele exercițiilor tradiționale în genere.

Exceptînd împrejurările de mai sus, în condițiile obișnuite ale învățămîntului nostru cerințele corectării rămîn importante și de respectat.

Lucrările scrise, de orice natură, ar trebui să fie corectate cât mai repede, dacă se poate a doua zi după ce au fost elaborate. Trăind în prezent, copilul nu are decît un interes mediocru pentru întoarceri în trecut: o temă lucrată cu opt zile în urmă iese din cîmpul atenției și al preocupărilor lui de astăzi (G. Lombardy, 1964, 134), iar timpul consfințește eventualele greșeli. Se corectează însă pe loc orice greșeală de pronunție și orice greșeală de ortografie apărute în lecție — pe tablă, pe maculator etc.

O evidență a greșelilor este necesară pentru motivele și cu mijloacele arătate în § 5.3.3. Modul de grupare ar trebui să fie organizat nu după criteriile programei, ci după relațiile dintre ortografie și pronunție (cf. § 3.). De exemplu: (a) Greșeli provocate de nerespectarea regulilor care stabilesc ortografia în concordanță cu normele ortoepice: — grafii care redau un mod neliterar de pronunțare (regional, hipercorect sau semicult); — grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii, analize false etc.). (b) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc scrierea în neconcordanță cu pronunția literară: — grafii care redau modul corect de pronunțare, însă în dezacord cu norma ortografică; — grafii care nu redau pronunția reală a elevilor (hiperortografii). (c) Greșeli produse de nerespectarea regulilor care stabilesc scrierea în necontingentă cu pronunția: — grafii care reflectă capacitatea încă neformată de percepere integrală a limbajului (în folosirea cratimei, subclasate ca în §. 3.); — grafii care reflectă, uneori pe lîngă starea anterioară, lipsuri în cunoașterea sistemului limbii și a sistemului ortografic (pentru zona în cauză: scrierea cu majusculă, a cuvintelor compuse, a abrevierilor).

O evidență ca aceasta, în care am consemna organizat tipurile de greșeli și frecvența lor în clasă și pe elevi, ne-ar indica și izvoarele ipotetice mari ale greșelilor. Dar, măcar uneori, simțim nevoia să cunoaștem cauzele greșelilor de la elev la elev. Instabilitatea atenției, percepția auditivă necorespunzătoare, memoria vizuală slabă, lacune în perceperea limbajului etc. pot caracteriza, fiecare în parte, scrisul unui elev sau al altuia.

Este necesar să evităm unilateralizarea tehnicii de corectare. Modul de corectare depinde de mai mulți factori (§ 5.3.3.), deci folosirea unei singure tehnici nu poate fi indicată. Și fără acest argument, monotonia unui singur fel de a realiza corectarea ar fi suficientă pentru a-i reduce sau anula efectele.

Nici factorul afectiv nu poate fi neglijat. O corectare constructivă este în același timp conștiincioasă, riguroasă, exigentă, dar și rațională, înțelegătoare. Corectarea care nu devine un motiv de emulație își pierde sensul (§ 4.2.). În anumite stări psihice, de tensiune,

de anxietate, informațiile corective devin inutile (J. S. Bruner, 1970/b, 67).

Indicațiile de corectare sînt folosite cu randament dacă sînt traduse într-un limbaj care să corespundă posibilităților intelectuale ale elevului, formelor specifice ale gîndirii sale în rezolvarea situației date (J. S. Bruner, 1970/b, 68, 92).

Tehnicile curente de corectare implică primejdia ca elevul să devină în permanență dependent de corectarea de către îndrumător. Profesorul ar trebui să corecteze pe elev în așa fel, încît, pînă la urmă, acesta să-și asume singur funcția corectivă (J. S. Bruner, 1970/b, 69, 86). Pentru aceasta, corectarea ar trebui să fie, într-o proporție variind după vîrstă, și autocorectare. Copilul, care a fost activ cînd a comis greșeala, care a reflectat eventual asupra soluției sale cînd a scris, ar trebui să fie activ și cînd și-o corectează (Gh. N. Costescu, f.a., 542 — citînd pe J. Payot; P. Burney, 1959, 68). Noii stimuli trebuie să fie oricum mult mai puternici decît stimulii falși, pentru ca greșeala să nu se mai repete. Cu timpul, sprijinul profesorului trebuie să înceteze, iar corectarea să devină în întregime autocorectare: prin experiență corectivă și prin progresele în instruire, singura care îi oferă informații asupra relevanței de ordin mai general a eforturilor sale, cel ce învață își dezvoltă anumite tehnici de obținere directă a informațiilor corective, tehnici care-l vor desprinde din dependența de corectare a profesorului (J. S. Bruner, 1970/b, 66—67). Copilul trebuie deci să învețe treptat să lucreze singur și să capete obișnuința de a lucra singur: de a consulta un model, o lucrare normativă etc. și de a realiza în final o comunicare scrisă bună, care să-l satisfacă în primul rînd pe el (cf. G. Lombardy, 1964, 115; cf. și § 5.3.3.2.).

Acțiunile noastre rămîn fără rezultat dacă izvorul greșelilor nu e stăvilit la toate obiectele de învățămînt. A scrie corect, a apăra și a promova scrisul corect sînt obligații de la care nu se pot eschiva nici elevii, nici profesorul lor de matematică sau de gimnastică.

5.3.3. Modul de corectare variază după natura regulii, după poziția ei în relațiile dintre ortografie și pronunție, după natura temei, după vîrsta copilului și după cel ce are rolul principal în corectare. Organizăm discuția următoare în funcție de ultimul factor.

5.3.3.1. Încercăm să stabilim aici rolul învățătorului și al profesorului în corectare și posibilitățile lor de acțiune.

Controlăm scrisul elevilor în două împrejurări: (a) după ce copilul a scris ceva — indiferent ce (notițe, teme, teze etc.) și indiferent unde (în clasă, acasă); (b) după ce copilul și-a controlat scrisul în mod organizat și eventual dirijat. Putem acționa în trei sensuri: (a) efectuînd pe caiet etc. corectarea integrală a greșelii; (b) pro-

punînd pe caiet etc. un început de corectare, care să sugereze copilului calea de urmat în desăvîrșirea corectării; (c) desfășurînd în dialog cu clasa o activitate corectivă mai mult sau mai puțin complexă, cu punctul de plecare în greșeli întîlnite.

(a) **Corectarea integrală directă** constă în a desființa pe caiet grafia greșită și a o înlocui cu imaginea corectă a cuvîntului. Modul practic de înlocuire este cunoscut din manualele de metodică. Trebuie să corectăm integral orice greșeală pe care copiii au săvîrșit-o pentru că n-au cunoscut regula ori pentru că n-au fost preveniți, deci tot ce n-ar putea fi îndreptat de copil după sugestiile noastre. În funcție de situație, copilul trebuie să copieze numai cuvîntul sau cuvintele greșite, să-l scrie (sau să le scrie) de mai multe ori, să transcrie întregul text etc.

(b) **Începutul de corectare** determină continuarea și desăvîrșirea ei după un raport invers proporțional între contribuția noastră și contribuția elevului în defect (cf. P. Burney, 1959, 67—68). În succesiunea de mai jos, începuturile de corectare măresc rolul nostru pe măsură ce reduc aportul elevilor.

Fără să intervenim în nici un fel în text: (a) menționăm numărul global de greșeli săvîrșite; (b) arătăm numărul de greșeli pe categorii; (c) indicăm numărul de greșeli pe rînduri; (d) indicăm numărul de greșeli pe categorii și pe rînduri.

Intervenim în text doar prin subliniere și: (a) nu mai oferim alt sprijin în afară de indicarea, prin subliniere, a cuvîntului scris greșit; (b) raportăm cuvîntul subliniat la regulă, de obicei în marginea liberă; (c) oferim un model care să sugereze regula încălcată și modul de a o aplica la cazul dat; (d) indicăm și regula nerespectată, și un model de aplicare a ei, din categoria cuvîntului greșit.

După ce elevii desăvîrșesc corectarea și efectuează eventual unul sau mai multe exerciții legate de abaterile constatate (copierea cuvintelor scrise greșit, introducerea lor în cîte un enunț etc.), controlăm rezultatele și, de data aceasta, corectăm integral greșelile rămase.

(c) **Corectarea în dialog cu clasa** are loc în cazul unor lucrări verificate acasă, deci din timp în timp, dar se poate produce și spontan, în legătură cu ceea ce copilul scrie în timpul orei, în caiet, pe maculator, pe tablă. Nu vom repeta lucruri cunoscute (în prima situație, nevoia de a clasa greșelile pe categorii și după frecvență, de a desfășura discuția urmînd o anumită ierarhie a greșelilor etc.). Vom analiza numai genurile de activitate determinate de natura greșelii.

Rostul acestui mod de corectare, în mai mare măsură decît corectarea după un început dat, este, întîi, de a face conștiente reac-

țiile la stimuli falși sau acțiunile automatizate necorespunzătoare, de a face ca însuși fenomenul confuziei să devină obiect al atenției și al analizei elevilor (D. N. Bogoiavlenski, 1955, 102 urm.; A. Tucicov Bogdan, 1967, 153), deci, prin aceasta, de a evita sau a dezautomatiza o deprindere negativă, de a desființa un sistem de legături temporare greșite în curs de formare sau format; în al doilea rînd, de a efectua în mod conștient acțiunea corespunzătoare regulii, deschizînd drum liber automatizării ei. De aceea, toate activitățile sugerate în continuare încep cu cuvîntul elevului în defect: acesta trebuie să-și dezvăluie prin relatare verbală procesul de gîndire care l-a dus la soluția greșită. Prin urmare, prima noastră întrebare este „De ce ați scris astfel?” — lucru cu neputință în corectarea după un început dat. Activitatea de după răspunsul elevului (ori al mai multor elevi) este orientată și în funcție de motivul relatat sau, în orice caz, trebuie să diferențieze prin opunere soluția și motivul elevilor de soluția și de motivarea reală a grafiei. Exemplele pe care le oferim pornesc de la explicația pe care elevii o dau în genere grafiilor respective.

De obicei, abaterile de la regulile în concordanță cu norma ortoepică impun: (a) indicarea abaterii ca greșeală de pronunție; (b) recunoașterea decalajului dintre pronunția elevului și modelul literar; (c) eventual, motivarea pronunției literare; (d) corectarea pronunției; (e) asocierea pronunției corecte cu perceperea cuvîntului scris corect; (f) extinderea exercițiului de pronunțare corectă la alte cuvinte care ilustrează aceeași regulă (cînd regula e generală sau particulară); (g) diferențierea pronunțiilor (și, respectiv, a grafiilor) asemănătoare, prin opunerea lor. Iată un exemplu.

— Ai scris *șade* pentru că așa pronunți, dar pronunția ta nu este literară. Acum rostesc eu cuvîntul. Ce deosebire ai constatat? (...) Rostește cuvîntul așa cum l-am rostit eu. (...) Încă o dată. (...) Îți dai seama de regula pe care n-ai respectat-o?¹ (...). Cuvîntul este un verb. Spune-l la infinitiv. (...) De ce conjugare e? (...) Rostește-i numai rădăcina. (...) Deci ai pronunțat și ai scris *ea* după și în rădăcina cuvîntului. Acum îți dai seama de regula pe care n-ai respectat-o? (...) Scrie pe tablă cuvîntul așa cum l-ai pronunțat după mine, deci conform cu regula. (...) Numără pînă la opt. (...) Ce cuvinte se pronunță și se scriu conform cu aceeași regulă? (...)

¹ Raportarea la regulă este evident omisă la vîrsta la care noțiunea de rădăcină nu e cunoscută. În această situație, după exercițiul de pronunțare ar urma direct scrierea cuvîntului corect la tablă, numărutul pînă la opt, identificarea cuvintelor care se rostesc la fel cu *șade*, scrierea și pronunțarea lor, dar fără opoziția cu grafiile asemănătoare.

Scrive-le pe tablă. (...) Citește-le. (...) Îți dictez două cuvinte pe care să le scrii pe tablă așa cum le pronunț eu: *greșea, greșeală*. (...) Am pronunțat corect? Ai scris corect? (...) De ce? (...) Scrie infinitivul verbului. (...) De ce conjugare e? (...) Sunetele de după *ș* din cuvintele noastre se află în rădăcină sau în terminație? (...) E vorba deci de aceeași regulă? (...) Să mai spunem câteva cuvinte din aceeași categorie; eu vă propun verbele: *a căptuși*? (...) *A sfârși*? (...) etc. Să grupăm cuvintele după regulile care hotărăsc scrierea lor: șade, șase, șapte / *greșea-greșeală, căptușea-căptușeală* etc.

Propunem alte câteva cazuri, cu alte genuri de motivare sau de diferențiere, fără să mai reproducem procesul discursiv al corectării efective:

- *poiet*: po-et, deci *poet*; poezie etc.; poet ↔ boier; voie etc.;
- *infermerie*: om infirm; infirm + erie = infirmerie (fără extindere și fără opunere; caz de regulă individuală);

- (faptele) *istorii*: o istorie + i = *istoriei*; hîrtiei, familiei; *istorii* ↔ *istoriei*: o istorie — unei (două) *istorii*; o istorie-*istoriei*; *istoriei* ↔ *cărții*: o carte — unei (două) *cărți* (1 sil.) + i (grafic) = *cărții* (2 sil.); *gurii, mașinii, ușii* etc.;

- *paginele*: o pagină — multe pagini + le = *paginile*; miinile, regulile, piedicile etc.; *paginile* ↔ *antenele*: o antenă — multe antene + le = *antenele*; *balenele, scenele, casele* etc.;

- (unei) *poezi*: o poezie — unei *poezii*, deci *poezii*; (unei) *comedii, peripeții* etc.; (unei) *poezii* ↔ (unei) *uși*: poezie — *poezii, ușă, uși*; (unei) *mîini, cărți* etc.;

- *nu fii*: infinitiv = a fi; imperativ negativ: nu + infinitiv, deci *nu fi*; *nu fi* ↔ *fii*: *nu fi* = negativ, cu *i* neaccentuat; (să) *fii* = afirmativ (conjunctiv), pron. *ii* cu primul *i* accentuat.

Uneori însă abaterile de la regulile în cauză sînt hiperortografii, nu transcriu modul de pronunțare a cuvîntului: *băeat, iasă*, (doi) *frații*, (ar) *greșii* etc. (§ 3.). În asemenea cazuri e necesar să pornim de la confruntarea grafiei cu pronunția reală:

- *băeat*: pron. *băiat, bă-iat*; *băiat* — băiețel; împăiat, tăiat (fără opunere);

- *iasă*: pron. *iasă*; *iasă* — ies; iarnă, iarbă etc. (fără opunere);

- (doi) *frații*: pron. *frați* (1 sil.); doi *frați* (1 sil.) — toți *frații* (2 sil.); doi bărbați (2 sil.) — toți bărbații (3 sil.), avocați — avocații, învățați — învățații etc.

Abaterile de la regulile în *divergență* cu pronunția literară înseamnă — cînd nu sînt hiperortografii — transcrierea modului corect de pronunțare (§ 3.). Corectarea lor cere: (a) indicarea abaterii ca greșeală de ortografie în contradicție cu pronunția; (b) fixarea

genului de nepotrivire între scriere și pronunțare în situația dată; raportarea cazului la regulile divergente și diferențierea imaginii grafice corecte de pronunția corectă; (c) eventual, motivarea grafiei; (d) încadrarea cazului în clasa, în seria din care face parte; (e) diferențierea unor grafii asemănătoare, prin opunerea lor. O corectare în acești termeni e posibilă de la clasa a IV-a în sus. Cu elevii mici trebuie să procedăm prudent în cazurile de conflict între pronunție și ortografie (I, § 3.2./b). Exemplul următor are în vedere copii de peste 9 ani.

— Ați crezut că *bogăția* se scrie cu *iia* pentru că așa se pronunță. Dar nu totdeauna scrierea corectă corespunde modului de pronunțare; de exemplu, cazul de față. Să despărțim cuvântul acesta în silabe (răspunsul nu se scrie). Să rostim penultima silabă. (...) Numiți sunetul de la sfârșitul ei. (...) Ultima silabă începe cu o consoană sau cu o vocală? (...) V-ați amintit regula pe care n-ați respectat-o? (...) Deci ce scriem la început de silabă după *i*? (...) Să scriem cuvântul corect pe tablă (...). Să-l scriem și despărțit în silabe (...) Unde se află nepotrivirea dintre felul în care pronunțăm acest cuvânt și felul în care îl scriem? (...) Deci în care silabă? (...) Să spunem același cuvânt cu o înaintă (sau nearticulat hotărît, după vîrstă). (...) Să-l despărțim în silabe. (...) Cum rostim ultima silabă? (...) Cum o scriem? (...) De ce? (...) Să scriem și cuvântul *bogăție* pe tablă, întîi întreg, apoi despărțit în silabe. (...) Să găsim alte cuvinte la care se aplică aceleași reguli de ortografie. (...) Să grupăm cuvintele astfel: întîi cu *e* la început de silabă după *i*, apoi cu *a* după *i*; deci:

<i>i-e</i>	|	<i>i-a</i>
bogăție, familie, istorie etc.		bogăția, familia, istoria etc.

Propunem și aici alte cîteva cazuri, în aceeași reprezentare schematică a procesului de corectare:

— *iera*: pron. *ie* — scris *e*: *era* — conform tradiției: eram, erai, erați, erau, ești, este; (*i*)era↔eră; erete, erou etc.; (*i*)era↔ieri: ierburi, ierni, iei, iepure etc.;

— (*toți*) *copii* = 3 sil.: mulți copii (2 sil.: co-pii; se pronunță doi *i* în aceeași silabă) — *toți copiii* (3 sil.: co-pi-ii; se pronunță doi *i* în două silabe diferite, dar se scrie un *i* în plus, ca să se arate că e vorba de *toți*, nu de *mulți*); deci: (*toți*) *copiii*; mulți *fii* (1 sil., doi *i*) — *toți fiii* (2 sil., trei *i*) etc. (de la cl. a V-a: mulți copii, nearticulat hotărît, *toți copiii*, cu articol hotărît grafic, ca substantivele cu rădăcina terminată în *i*: fiu, fii, fi-ii etc.);

— *uase*: os-oase; nici un cuvînt nu se scrie cu *ua* la început;

toate cuvintele care se rostesc astfel se scriu cu *oa*: om-oameni, oi-oaie, ori-oară, oști-oaste etc.

Hiperortografiile nu transcriu nici aici pronunția. Corectarea lor cere confruntarea grafiei greșite o dată cu pronunția reală, a doua oară cu grafia corectă.

— *știeam* (*știieam*): pron. *ști-iam*; scrierea *i-ia* este neconformă cu regula de ortografie, care cere numai *i-a*; deci: *știam*; *știai*, *știa*, *știați* etc.; *scriam* etc., *speriam* etc., *zgîriam* etc.; *ști-am* (<=>) *tă-iam*, *mîngi-iam*, *vo-iam*, *su-iam*.

Abaterile de la regulile care fixează scrierea în *necontingentă* cu norma ortoepică sînt variate și e greu să sugerăm cîteva direcții generale pentru procesul corectării. Cînd copilul folosește litera mică pentru majusculă, sînt necesare de obicei: (a) indicarea abaterii ca greșeală de ortografie avînd legătură cu o cunoștință de limbă uitată; (b) raportarea cazului la regulă și confruntarea grafiei necorecte cu imaginea corectă a cuvîntului, motivarea acesteia fiind implicată în raportarea la regulă; (c) alte fapte din aceeași clasă; (d) diferențierea unor grafii asemănătoare prin opunerea lor (de exemplu, în cazul substantivelor proprii compuse). Tot așa am proceda la corectarea cuvintelor compuse, cu deosebirea că la acestea motivarea grafiei nu rezultă totdeauna din raportarea la regulă (II A, § 4.2.1.). Orice întrebuintare greșită a cratimei și orice omisiune a ei fac necesară analiza mesajului în vederea percepției lui corecte, integrale; acestei analize i se subordonează toate celelalte acțiuni cuprinse în procesul corectării. Iată un exemplu.

— Ați scris „*il* vom trimite noi de pe ziduri“, crezînd că e vorba de un singur cuvînt. Să judecăm¹. Ce acțiune urmează să fie făcută? (...) Ce cuvinte arată lucrul acesta? (...) Să le încercuim. (...) Ni se spune și de unde se va înfăptui acțiunea. Puteți să precizați? (...) Ce cuvinte spun lucrul acesta? (...) Să le încercuim. (...) Știm și cine va înfăptui lucrarea. Cine anume? (...) Ce cuvînt arată lucrul acesta? (...) Să-l încercuim (...) Să presupunem că plăieșii din cetate sîntem noi (fragmentul de frază este luat din *Sobieski și românii*, de C. Negruzzi). Deci *noi* vom trimite ceva. Știm

¹ Ceea ce urmează este o analiză a mesajului prin raportare la contextul lingvistic și la situație, indispensabilă pentru perceperea clară a semnificației pronomelor scrise greșit: „În practica vorbirii, pronumele sînt precizate de context; dacă lipsește această legătură cu celelalte cuvinte din text, ori dacă ea nu este precis exprimată de vorbitor, sau dacă *ascultătorul nu știe să o stabilească în mod concret*, sensul real, din acea împrejurare, al pronumelui este neclar și poate duce la echivoc“ (T. Slama-Cazacu, 1968, 368; sublinierea noastră; cf. și III F, § 1.1.).

ce? („Plumbul din pușcă“). Știm cui? („Regelui Poloniei“). Cuvintele acestea există în propoziția noastră? (Nu). Și totuși le «înțelegem», în propoziția noastră ne referim la ele. Pe de altă parte, a rămas neîncercuit «un cuvânt», *il*. Să spunem propoziția fără el: „vom trimite noi de pe ziduri“. Ne mai referim la „plumbul din pușcă“? (...) Dar la „regele Poloniei“? (...) Prin urmare, am putea admite că, dacă nefolosind pe *il* nu ne referim nici la unul, nici la altul, iar dacă folosind pe *il* ne referim la amândouă, în *il* sînt cuprinse două cuvinte. Să verificăm această ipoteză. Să presupunem că vrem să trimitem regelui Poloniei nu plumbul, ci ghiulele noastre. Să refacem hotărîrea pe care bătrînul o anunță solului polonez: „Tot ce-i putem da sînt ghiulele, pe care...“ Cum continuăm? spunem tot *il*? (...) De ce *l* a devenit *le*? (...) La ce se referea *l*? (...) La ce se referă *le*? (...) Deci *l* și *le* sînt cuvinte de-sine-stătătoare. Le mai putem scrie împreună cu *i*? (...) Să presupunem că urmează să trimitem ghiulele nu regelui Poloniei, ci solului cu care vorbim. Refacem din nou vorbele bătrînului: „Tot ce-ți putem da sînt ghiulele, pe care...“ Cum continuăm? spunem tot *i*? (...) De ce *i* a devenit *ți*? (...) La cine se referea *i*? (...) La cine se referă *ți*? (...) Deci *i* și *ți* sînt cuvinte de-sine-stătătoare. Acum ați înțeles de ce ați greșit scriind *il*? Prin urmare, în *il* sînt cuprinse într-adevăr două cuvinte: *il* vom trimite *lui*, *l* = *il* se referă la plumb, iar *i* = *lui*, la regele Poloniei. Cum trebuia deci să scrieți? (...) De ce erați obligați să folosiți liniuța de unire? (...) Dar dacă ar fi fost vorba de ghiulele? (...) Aici de ce nu folosiți liniuța de unire? (...) Și dacă am fi trimis ghiulele solului cu care vorbim? (...) De ce nu folosiți liniuța de unire? (...) Să scriem toate acestea:

i-l vom trimite: vom trimite *regelui* (*lui* = *i*) *plumbul* (pe el, *il* = *l*); *i le* vom trimite: vom trimite *regelui* (*lui* = *i*) *ghiulele* (pe ele = *le*); *ți le* vom trimite: *ție îți* (= *ți*) vom trimite *ghiulele* (pe ele = *le*).

Să plecăm de la *i-l vom trimite* și să continuăm jocul. Să scriem propoziția la prezent. (...) Să scriem că el îl trimite nu *lui*, ci *mie*. (...) Să scriem că el îl trimite nu *mie*, ci *ție*. (...) Să scriem că el îl trimite nu *ție*, ci *nouă*. (...) Ș.a.m.d. — substituind apoi pe *l* (= *il*, pe el) cu *o* (= pe ea), cu *i* (= *ii*, pe ei), cu *le* (= pe ele), apoi pe *trimite* cu *cere*, *dă* etc. Calitatea gramaticală a cuvintelor se precizează în ultimul moment și la nivel variat în funcție de clasă.

Oferim încă un exemplu — o greșeală în contrast cu cea de mai sus, dar rezumăm procesul de corectare¹.

¹ Cf. și I, § 3.3.3./a pentru cazuri ca: *țin'te* bine, *pîn-să* ies etc. În greșeli ca *ne-nvins*, *re-nvierii*, liniuța e abuzivă, fiind vorba de cîte un singur cuvînt.

— *î-l* (Ion *î-l* vede): corectare prin «reprezentarea» comunicării¹: un elev este pus să privească un tablou din clasă și se analizează faptul stabilindu-se acțiunea (vede), autorul ei (Ion) și obiectul ei (tabloul); deci: Ion vede tabloul; să înlocuim cuvântul tabloul cu altul care să ne facă să ne gândim la tablou, dar fără să-l numească; prin urmare, în propoziție obiectul văzut de Ion nu este numit, ci numai indicat de un cuvânt care înlocuiește numele tabloului și care nu e nici numai *î*, nici numai *l*, ci amîndouă: Ion (pe el, tabloul) *îl* vede; deci *îl* vede = vede *ceva*, *pe el*; pe mine — *mă* vede, pe noi — *ne* vede etc. În funcție de clasă, se adaugă: *îl* pronume personal etc.

5.3.3.2. Despre rolul și posibilitățile de acțiune ale elevului s-a vorbit în mare măsură mai sus. Cîteva precizări sau completări sînt totuși necesare.

Începutul de corectare pune elevului o anumită problemă de rezolvat, cu necunoscute mai multe sau mai puține. Cînd profesorul indică doar numărul global de greșeli pe pagină sau pe lucrare, elevul trebuie să execute o atentă investigație ortografică a textului personal pentru a le descoperi. Fiecare cuvînt devine obiect de evaluare a corectitudinii și de ipoteze de corectare. Cînd se menționează numărul de greșeli pe categorii, elevul își investighează textul din perspective restrînse, oprindu-se numai la faptele care pot fi raportate la integratorii dați. Ș.a.m.d. Un mod sau altul se alege nu numai de la clasă la clasă, ci și de la elev la elev, în funcție de posibilitățile de rezolvare de care e capabil fiecare. Sarcinile de corectare care depășesc pe elev sînt inutile, nu constituie informații corective. Pentru desăvîrșirea corectării elevii pot și trebuie să folosească, un timp, manualul, notițele, un dicționar, *Îndreptarul* etc.

În dialogul de corectare, elevul este angajat în două sensuri opuse: să-și explice grafia și să participe la elaborarea și la motivarea soluției reale. Este vorba de un veritabil exercițiu corectiv, adaptat la condiția individuală a celui care a greșit.

În anumite împrejurări, după o dictare, o compunere etc., elevii trebuie să-și corecteze singuri tema. Se consideră că, indiferent de ce s-a întîmplat înainte de dictare, indiferent de forma și de măsura pregătirii, verificarea dictării aparține întîi copilului, care, în această revizuire activă, trebuie să-și confrunte scrisul spontan cu regulile care-l justifică (G. Lombardy, 1964, 154). Pentru a proceda

¹ Avem în vedere deci, ca mai înainte, situația.

cu metodă, copilul trebuie însă ajutat. I se poate spune, de exemplu, să-și citească de mai multe ori textul, pentru fiecare lectură propunându-i-se un obiectiv, un punct de vedere, o categorie de fapte pe care s-o aibă în atenție (J. Laurent, 1963, 32; G. Lombardy, 1964, 132) — evident, în funcție de dificultățile materialului dictat. În cazul textului folosit în III C, § 3.2.1./b („Să nu te sperii: etc.”), ar fi normal ca elevul să-și citească textul de patru ori: o dată, pentru a verifica ortografia verbelor; a doua oară, pentru a verifica ortografia substantivelor; a treia oară, pentru restul cuvintelor; ultima dată, pentru semnele de punctuație.

Copilului i se lasă libertatea de a consulta orice document crede de cuviință, manualul, notițele, un dicționar, *Îndreptarul*, eventual carnetul lui de ortografie — când există — sau de a întreba pe profesor atunci când are nedumeriri (R. Chabot, 1959, 7; P. Burney, 1959, 68; J. Pohl, 1960, 78; R. Humm, 1963, 33—34; G. Lombardy, 1964, 115; J. Repusseau, 1968, 65 ș.a.; III A, § 2.).

Toate acestea, în privința verificării *personale*. În cazul exercițiilor unitare se pot crea și situații competiționale, de verificare *în grup*: după rezolvarea individuală clasa e împărțită în grupuri omogene, textul e controlat și finisat prin contribuția tuturor membrilor — care se folosesc de manual, de notițe etc., câștigînd grupul cu cel mai bun text și cu cel mai bun timp (A. Massat, 1958, 49). Copilului, s-a observat, îi plac activitățile în care se confruntă cu dificultăți pe măsura lui, în care-și opune forțele unor piedici angajîndu-se totodată la întrecere cu colegii, mai ales cînd știe că există o regulă de joc și un arbitru obiectiv (G. Lombardy, 116). Pe de altă parte, s-a constatat experimental că eficiența rezolvării în grup a problemelor e în funcție, printre altele, și de natura sarcinii, superioritatea grupului față de individ fiind mai manifestă la problemele care solicită în mai mare măsură procesele gîndirii (Al. Roșca, 1967/c). Aceasta înseamnă că verificarea în grup este mai indicată pentru problemele grele de ortografie, în care trebuie rezolvate situații conflictuale sau care implică raționamente mai complicate, analiza mesajelor etc. — de exemplu, omofonele, articolul grafic, cuvintele compuse, întrebuintarea liniuței de unire în genere.

Verificarea efectuată de elevi este reluată de profesor în sensul arătat în V, § 5.3.3.1./b.

Corectarea reciprocă, prin schimbarea caietelor, este needucativă. Greșelile vecinului exercită asupra copilului o acțiune perturbantă prin spectacolul unor abateri la care el nu s-ar fi gîndit (P. Burney, 1959, 67), determină neîncredere reciprocă (G. Villars, R. Toraille, J. Ehrhard, 1965, 302), iar procedeul poate crea o

atmosferă de delațiune și cruzime bine orchestrată prin contemplarea insuccesului altuia (J. Repousseau, 1968, 64—65).

6. Numai o pedagogie preventivă va rezolva «problema» ortografiei în școală. Rațiunea de a fi a cărții de față este de a pune în lumină această idee și de a o face să pătrundă în convingerile celor ce răspund de cultivarea limbajului elevilor. Există o pedagogie preventivă implicată în întreaga activitate de formare a deprinderilor ortografice, de la stabilirea nivelului de cunoaștere autentică a sistemului limbii în general și a ortografiei în special potrivit cu stadiul dezvoltării psihice a copilului, de la modelarea procesului învățării după posibilitățile generale și individuale ale elevilor, până la mijloacele prin care determinăm voința de a învăța, interesul pentru ortografie și aspirația către competență în domeniul ei, la întrebarea concretă prin care căutăm să facem înțeles un mesaj modest sau la cuvântul cald prin care căutăm să stimulăm încrederea în sine.

Din 1896, I. Manliu recomanda să nu lăsăm niciodată copiii să scrie un cuvânt de care nu sînt siguri cum să-l scrie (1896, 195). Ideea revine stăruior în literatura pedagogică de astăzi: să facem totul ca prima grafie a unui cuvânt să fie corectă (J. Simon, 1954, 91; P. Burney, 1959, 64; G. Bouquet, 1960, 611; A. Souché, 1962, 147 urm.; G. Lombardy, 1964, 115; R. Dottrens, 1966, 141; P. Gibert, 1970, 62 etc. etc.). Lucrul nu e ușor, dar e oricum mai ușor de construit bine dintru început, decît de surpat o construcție greșită și de ridicat pe temelii noi alta, corespunzătoare.

Am spune, în încheiere, că faptul de a cunoaște abaterile frecvente de la regulile de ortografie și cauzele lor ar trebui să ne servească la prevenirea greșelilor cel puțin în aceeași măsură în care ne îngăduie reeducarea ortografiei elevilor.

Bibliografia cuprinde lucrările la care se face referire în text și care sînt izvoarele scrise ale acestei cărți. Titlurile se dau în ordinea alfabetică a numelor autorilor. Lucrările aceluiasi autor se citează în ordinea cronologică, anul de apariție fiind urmat de un indice alcătuit dintr-o literă după paranteză oblică (1967/a, 1967/b etc.) atunci cînd se înregistrează mai multe lucrări apărute în același an.

În text, titlurile din bibliografie sînt citate prin prenumele prescurtat și numele autorului, urmate de anul de apariție, de indice (cînd e cazul) și de pagină, care lipsește cînd trimiterea privește întregul studiu.

SIGLE

- CMP, 1967=*Creativitate, modele, programare* (Studii de psihologie a gîndirii). Sub redacția prof. univ. Al. Roșca, București, 1967.
- CP=*Cahiers pédagogiques*. Revue mensuelle publiée par le Comité Universitaire d'Information Pédagogique, Paris.
- LL=*Limba și literatură*. Societatea de științe filologice din Republica Socialistă România, București, 1955 urm.
- LR=*Limba română*, București, 1952 urm.
- PP, 1967=*Psihologia pedagogică*. Manual pentru învățămîntul superior. Sub redacția A. Chircev, V. Pavelcu, Al. Roșca, B. Zörgö, București, 1967.
- RPed=*Revista de pedagogie*. Organ al Institutului de științe pedagogice, București, 1952 urm.
- SCL=*Studii și cercetări lingvistice*, București, 1950 urm.
- SDE, 1965=*Studii de didactică experimentală*. Sub redacția V. Bunesu și P. Popescu-Neveanu, București, 1965.

SPCIP, 1968=*Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*. Sub redacția conf. univ. Vasile Bunesu, București, 1968.
STUBB=*Studia Universitatis Babeș-Bolyai*. Series Psychologia-paedagogia, Cluj, 1956 urm.
TPE=*Traité de Psychologie expérimentale*. Sous la direction de Paul Fraisse et Jean Piaget, Paris [anul volumului].

ALARCOS LLORACH, EMILIO, *Les représentations graphiques du langage*, în *Le langage*. Volume publié sous la direction d'André Martinet, 1968, p. 513—568.

ANOHIN, P. K., *Fiziologia și cibernetica*, în *Probleme teoretice ale ciberneticii*, București, 1963, p. 230—268.

AVRAM, ANDREI, *Omonimia și sinonimia în fonologie*, în SCL, XIII, 1962, nr. 1, p. 9—12.

BARBAS, J., *L'enseignement de l'orthographe*, în „Cahiers de pédagogie moderne”, 22, Paris, 1966, p. 107—116.

BEJAT, ELENA, *Valoarea didactică a exercițiilor în instruirea programată*, SPCIP, 1968, p. 115—138.

BELDESCU, G., *Cu privire la predarea liniuței de unire*, în LR, V, 1956, nr. 1, p. 66—84.

— *Pentru un material didactic cu temă ortografică*, în LR, VI, 1957, nr. 3, p. 53—62 și nr. 4, p. 47—53.

— *Raportul dintre ortografie și ortoepie*, în *Probleme de metodică*, București, 1958, p. 32—54.

— *Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună*, în RPed, VIII, 1959, nr. 2, p. 55—69.

— *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, în *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, București, 1960, p. 135—196.

— *Posibilități de aplicare a instruirii programate la limba română în clasa I*, în SDE, 1965, p. 158—179.

— *Exercițiul de dictare*, în LL, 11, 1966, p. 515—529.

— *Semnele ortografice din punct de vedere lingvistic și didactic*, în LL, 17, 1968, p. 235—251.

— *Instruirea programată la limba română*, în *Metode moderne de învățământ*, Universitatea Populară București, București, 1971, p. 143—169.

— *Situații—problemă în lecțiile de limba română*, în RPed, XXI, 1972, nr. 7, p. 56—62.

— *Exercițiile structurale la limba română*, în LL, xxx, 1972, p. 487—500.

- BERCA, ION; IONESCU MICIORA, MARIA ELIZA, *Metodica predării limbii române. Clasele I—IV*, București, 1969.
- BICIULESCU, MARIN, *Predarea gramaticii în școală. Ortografia și punctuația în școala elementară*, în LR, XIV, 1965, nr. 3, p. 345—349.
- BLAJOVICI, TRAIAN; BOTIȘ, VALERIA; COMĂNESCU, IOAN; MACOVEI, ZAHARIA, *Culegere de texte pentru dictări*, București, 1969.
- BOGOIAVLENSKI, D. N., *Bazele psihologice ale muncii de înlăturare a greșelilor de ortografie*, în „Analele româno-sovietice”. Seria pedagogie-psihologie, IX, 1955, nr. 2, p. 92—106.
- BOGOIAVLENSKI, D. N. și MENCINSKAIA, N. A., *Psihologia învățării*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, București, 1963, p. 495—548.
- BONNEMORT, ÈVE, *Pas d'exercice gratuit de la dictée*, în CP, nr. 44, 1963, p. 31.
- BOREL-MAISONNY, SUSANNE, *Langage oral et écrit. Vol. I. Pédagogie des notions de base. Etudes expérimentales et applications pratiques. Troisième édition*, Neuchâtel-Paris, 1966.
- BOUQUET, GEORGES, *La langue française dans l'enseignement du premier degré*, în *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, [Paris], 1960, p. 603—611.
- BOUTET DE MONVEL, ANDRÉ; BOUQUET, GEORGES; LÉVY, BÉATRICE, *La langue française dans l'enseignement du second degré*, în *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, [Paris], 1960, p. 612—624.
- BROOKS, N., *Language and Language Learning*, New York, 1964.
- BRUNER, JEROME S., *Procesul educației intelectuale*, [București], 1970/a.
— *Pentru o teorie a instruirii*, București, 1970/b.
- BRUNET, SUSANNE, *Propos orthographiques*, în CP, nr. 10, 1958, p. 51.
- BUNESCU, V., *Pedagogia cibernetică și instruirea programată*, în SDE, 1965, p. 113—157.
Instruirea programată în țara noastră, în: Vasile Bunescu, Ion Berca, Eugen Novicicov, *Instruirea programată*, București, 1967, p. 175—196.
— *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățămînt*, în SPCIP, 1968, p. 7—32.
— *Aferența inversă și acceptorul acțiunii în instruirea programată*, în RPed, XVIII, 1969, nr. 9, p. 28—43.
- BURNEY, PIERRE, *L'orthographe*, Paris, 1959.
- CARONI, CECILIA, *Metodica predării limbii și literaturii române pentru clasele I—VIII și un capitol pentru clasele IX—XI (XII)*, București, 1967.
- CAZACU, B., *În legătură cu normele ortoepice ale limbii române literare*, în SCL, VIII, 1957/a, nr. 3, p. 357—367.

— Despre reacția subiectului vorbitor față de faptul lingvistic, în SCL, VIII, 1957/b, nr. 4, p. 453—464.

CAZACU, B; CHIOSA, CLARA GEORGETA; CARAGIU MARIOTEANU, MATILDA; GUȚU ROMALO, VALERIA; BERCESCU, SORINA, *Introduction à l'étude du roumain à l'usage des étrangers*, București, 1967.

CAZACU, BORIS; CHIOSA, CLARA GEORGETA; CARAGIU MARIOTEANU, MATILDA; GUȚU ROMALO, VALERIA, *A course in contemporary romanian. An introduction to the study of romanian*, București, 1969.

CHABOT, ROBERT, *Conscience orthographique*, în „L'Éducation nationale”, 1959, nr. 8, p. 7 urm.

CHIOSA, CLARA GEORGETA, *Metodica predării limbii române la clasele V—VII*, [București], 1955.

— *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, 1964.

— *Lingvistica aplicată și contribuția ei la modernizarea predării limbilor străine*, în *Limbile străine în școală*, București, 1970, p. 27—38.

— *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*, București, 1971.

CHIRCEV, I.; RADU, I., *Deprinderile*, în *Psihologia generală*. Sub redacția Al. Roșca, București, 1966, p. 403—423.

CHOMSKY, N., *Un compte rendu du «Comportement verbal» de B. F. Skinner*, în „Langage”, IV, 1969, nr. 16, p. 16—49.

CIOBANU, FULVIA; SFÎRLEA, LIDIA, *Cum scriem, cum pronunțăm corect. Norme și exerciții*, București, 1970.

CÎRLAN, I., *Compunerile cu temă gramaticală*, în RPed, XVI, 1967, p. 79—84.

COJA, I., *Natura și funcțiile limbajului*, în *Tratat de lingvistică generală*, București, 1971, p. 9—19.

COLLIN, G., *Précis d'une psychologie de l'enfant*. Tome II. Applications, Paris, 1965.

COSTESCU, GH, N., *Metodica limbii române*. Ediția a III-a, București, [192—].

COTEANU, ION, *Comutarea și substituția*, în *Elemente de lingvistică structurală*, București, 1967, p. 23—37.

DĂNĂILA, I., *Abaterea și greșeala în limbă*, în LR, XIV, 1965, nr. 2, p. 209—212.

DELATTRE, GENEVIÈVE, *Les différents types d'exercices structuraux*, în „Le français dans le monde”, nr. 41, 1966, p. 12—21.

Deutschunterricht. Methodisches Handbuch für den Lehrer, Berlin, 1961.

DIACONESCU, PAULA, *Un mod de descriere a flexiunii nominale, cu aplicație la limba română contemporană*, în SCL, XII, 1961, nr. 2, p. 163—192.

- *Structură și evoluție în morfologia substantivului românesc*, București, 1970.
- Dicționarul limbii române moderne, Academia Republicii Populare Române, [București], 1958.
- DOTTRENS, ROBERT, *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle*, Neuchâtel-Paris, 1946.
- DOTTRENS, ROBERT, Avec la collaboration de GASTON MIALARET, EDMOND BAST, MICHEL RAY, *Eduquer et instruire*, UNESCO, Paris, 1966 (versiunea românească: București, 1970).
- DRAGOMIRESCU, GH. N., *Pentru combaterea greșelilor de limbă la elevi*, în *Cultivarea limbii*. Culegere de articole, București, 1964, p. 44—69.
- EVANS, K. M., *Metodele de grup*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică”, 1967, nr. 1, p. 59—64.
- FALINSKI, EUGÈNE, *Psycho-pédagogie du langage écrit*, Paris, 1966.
- FELEA, A.; RATZ, A.; SEMLYEN, E., *Contribuții la metodică exercițiilor structurale în predarea limbilor străine*, în *RPed*, XVII, 1968, nr. 11, p. 51—60.
- FERRAND, G., *Quelques types de dictées*, în *CP*, nr. 44, 1963, p. 36.
- FERRÉ, ANDRÉ, *Les testes à l'école*. 8^e Édition, Paris, 1968.
- FISCHBEIN, E., *Unele probleme în legătură cu cauzele greșelilor de ortografie la elevii din școlile elementare*, în *RPed*, IV, 1955, nr. 2, p. 13—31.
- *Condițiile psihologice ale eficienței în procesul de învățămînt*, în *Psihologia și viața*, București, 1969, p. 27—55.
- FRAISSE, PAUL, *Psihologia experimentală*, [București] 1970.
- GAILLARD, FERNAND, *Éloge de la dictée*, în *CP*, nr. 44, 1963, p. 28.
- GALPERIN, P. I., *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, București, 1963, p. 279—312.
- *Psihologia gândirii și teoria formării în etape a acțiunilor mentale*, în *Studii asupra gândirii în psihologia sovietică*, București, 1969, p. 14—57.
- GHINESCU, FLORENTE, *Probleme de ortografie*, în *Metodica predării limbii române în școala generală*, București, 1966, p. 212—220.
- GIBERT, PIERRE, *La pratique de la langue écrite au Niveau 2. Orientations et suggestions*, în „Le français dans le monde”, nr. 73, 1970, p. 60—63.
- GIRARD, DENIS, *Exercițiile structurale. Teorie și practică*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică”, 1967, nr. 3, p. 96—106.
- GOIAN, GH., *Contribuții la metodică predării ortografiei*, în *LR*, VII, 1953, nr. 3, p. 73—86.
- GOLU, MIHAI, *Problema acțiunilor mintale în psihologia sovietică*, în „Revista de psihologie”, Tom 7, 1971, nr. 1, p. 95—112.

- Gramatica limbii române. Volumul I. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Academia Republicii Socialiste România, București, 1966.*
- GRAUR, AL., *Pentru o ortografie justă a limbii române*, în „Cum vorbim“, III, 1951, nr. 7—8, p. 27—30.
- *Limba corectă*, București, 1963.
- GRIGORESCU, MIOARA, *Principii gramaticale în ortografie*, în LR, III, 1954, nr. 1, p. 45—50.
- GUȚU ROMALO VALERIA, *Abaterea lingvistică*, în LR, X, 1961, nr. 6, p. 528—538.
- «Cultismul», în LR, XIII, 1964, nr. 1, p. 20—29.
- *Morfologie structurală a limbii române* (Substantiv, adjectiv, verb), București, 1968.
- *Corectitudine și greșală* (Limba română de azi), București, 1972.
- HAHN, LOUIS, *Un automatisme*, în CP, nr. 44, 1963, p. 30.
- HASAN, FINUȚA, *Introducerea*, la: Fulvia Ciobanu și Finuța Hasan, *Formarea cuvintelor în limba română. Volumul I. Compunerea*, București, 1970, p. 7—31.
- HRISTEA, TH., *Conceptul de «hipercorectitudine»*, în LR, XI, 1962/a, nr. 2, p. 171—180.
- *Forme «hipercorecte» asimilate de limba literară* în LR, XI, 1962/b, nr. 3, p. 291—307.
- *Probleme de ortografie*, în *Sinteze de limba română*, București, 1972, p. 45—62.
- HRISTEA, V., [Recenzie:] N. Mihăescu, *Abateri de la exprimarea corectă*, Editura științifică, 1963, 118 p.; în LR, XIII, 1964, nr. 3, p. 284—288.
- HUMM, ROBERT, *Dictée et travail dirigé*, în CP, nr. 44, 1963, p. 33—34.
- ILIESCU, VASILE, *Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor*, în RPed, XVIII, 1969, nr. 11, p. 109—115.
- IORDAN, IORGU, *Stilistica limbii române*, București, 1944.
- *Limba română actuală. O gramatică a „greșelilor“*, [Ediția a II-a] București, 1947.
- *Ortografie și morfologie*, în „Cum vorbim“, III, 1951, nr. 11, p. 15—18.
- *Limba română contemporană*, [Ediția a II-a, București] 1956.
- *Limba „eroilor“ lui I. L. Caragiale*. Ediția a II-a, [București] 1957.
- *Note de cultivare a limbii*, în LR, XI, 1962, nr. 11, p. 13—16.
- IORDAN, IORGU; GUȚU ROMALO, VALERIA; NICULESCU, ALEXANDRU, *Structura morfologică a limbii române contemporane*, București, 1967.
- Indreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*. [Ediția a III-a] Academia Republicii Socialiste România, București, 1971.
- KUDREAVȚEV, T. V., *Cîteva probleme psihologico-didactice ale învățării prin problematizare*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică“, 1967, nr. 4, p. 85—87.
- LADO, ROBERT, *Language Teaching*, New York, 1964.

- LAURENT, J., *Relire la dictée*, în CP, nr. 44, 1963, p. 32.
- LEDOUX, JEAN, *Deux principes de l'entraînement à l'orthographe*, în CP, nr. 44, 1963, p. 34—35.
- LEONTIEV, A. N., *Despre abordarea istorică a psihicului uman*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, București, 1963, p. 28—31.
- LESOGHINA, L. N., *Dictarea tematică la clasele mari*, [prezentare] în „*Revista de referate din literatura sovietică de specialitate*”. *Pedagogie-psihologie*, 1961, nr. 5, p. 86—88.
- LOMBARDY, G., *L'orthographe à l'école primaire. Méthodes et procédés*, Paris, 1964.
- MACREA, D., *Ortografia limbii române. La o sută de ani de la introducerea alfabetului latin*, în „*Cercetări de lingvistică*”, IV, 1959, nr. 1—2, p. 7—29, cf. *Ortografia cu litere latine a limbii române*, în *Probleme de lingvistică română*, București, 1961, p. 73—99.
- MAFTEI, ELENA, *Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică*, în *RPed*, XVI, 1967, nr. 10, p. 93—100 și nr. 12, p. 90—96.
- MANLIU, I., *Povățuitorul studiului limbii române în clasele primare*, București, 1896.
- MARE, V., *Mecanismele fiziologice ale activității psihice*, în *PP*, 1967, p. 22—44.
- MASSAT, ANDRÉ, *Pour remplacer la dictée*, în CP, nr. 10, 1958, p. 48—49.
- Metodica limbii române (gramatica) pentru clasele I—IV*, București, 1953.
- MIALARET, G., *Măsura în psihopedagogie*, în *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. Sub redacția lui Maurice Debaisse, București, 1970, p. 320—340.
- MONTPELLIER, GÉRARD DE, *L'apprentissage*, în *TPE*, IV, 1964, p. 43—114.
- MORINE, GRETA, *Tipurile de descoperire — criteriu al predării*, în *Probleme de pedagogie contemporană. Volumul II*, București, 1971, p. 81—89.
- MUNTEANU, GEORGETA, *Contribuții la metodica lecțiilor de limba română în școala de 8 ani*, în *StUBB*, IX, 1964.
- *Însușirea unor noțiuni de gramatică prin învățare programată*, în *CMP*, 1967/a, p. 220—263.
- *Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române*, în *RPed*, XVI, 1967/b, nr. 2, p. 15—30.
- *Orientarea cercetărilor în domeniul instruirii programate în România*, în *RPed*, XVIII, 1969, nr. 7—8, p. 191—198.

- *Exerciții structurale în învățarea ortografiei*, în *RPed*, XX, 1971, nr. 1, p. 55—61.
- MUNTEANU, GEORGETA și RADU, ION, *Eficiența instruirii programate în predarea gramaticii*, în *StUBB*, X, 1965, p. 45—71.
- MUNTEANU, GEORGETA; PITARU, HORIA, *Contribuția învățămîntului programat la formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a opera cu categoriile gramaticale*, în *StUBB*, XIII, 1967, p. 103—122.
- MUNTEANU, ȘTEFAN, *Stil și expresivitate poetică*, București, 1972.
- NARLY, C., *Metode de educație*, București, 1943, p. 65—84.
- NECULA, ION P., *Ortografia prin imagini și comparații*, București, 1969.
- NICOLAE, RADU, *Învățarea programată (structurală) a gramaticii în clasele II—IV*, București, 1970.
- NICOLESCU, ADRIAN; PÎRJOL, EMIL; STERE, ZINAIDA; ȘTEFĂNESCU-DRĂGĂNEȘTI, V., *Tipologia exercițiilor structurale*, în *Limbile străine în școală*, București, 1970, p. 39—48.
- NIKLAS, HERBERT, *Über Rechtschreiben*, în „*Erziehung und Unterricht*“, Wien, Heft 6., 1964, p. 342—351.
- NOVICICOV, E., *O nouă formă de organizare a lecției*, în *RPed*, XI, 1962, nr. 12, p. 74—80.
- *Predarea limbilor străine. Probleme lingvistice și psihopedagogice. Volumul I*, București, 1968.
- *Introducere în tehnologia instruirii programate*, în *Metode moderne de învățămînt*, București, 1971, p. 38—141.
- OLÉRON, PIERRE, *Les activités intellectuelles*, în *TPE*, VII, 1963, p. 1—63.
- ORGHIDAN, ION, *Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe*, în *RPed*, XX, 1971, nr. 9, p. 106—115.
- PAPADOPOL, PAUL I., *Metodica limbii materne în învățămîntul secundar*. Ediția a II-a corectată și sporită, București [1930].
- PARISSE, RENÉ, *Une méthode pour la préparation des dictées*, în *CP*, nr. 44, 1963, p. 32—33.
- PAYOT, JULES, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, Paris 1904.
- Perfecționarea metodelor de predare-învățare. Caiet de cercetare pentru experimentul din județul Argeș. Volumul I. Ediția a II-a (Uz intern)*. Institutul de cercetări pedagogice, București, 1972.
- PIAGET, JEAN, *Psihologia inteligenței*, București, 1965.
- *Psihologie și pedagogie*, București, 1972.

- PIAGET, JEAN et INHELDER, BÄRBEL, *Les images mentales*, în TPE, VII, 1963/a, p. 65—108.
- *Les opérations intellectuelles et leur développement*, în TPE, VII, 1963/b, p. 109—155.
- *Psihologia copilului* [București, f.a.].
- POHL, JACQUES, *Réforme et enseignement de l'ortographe*, în CP, nr. 19, 1960, p. 78.
- POPA-TOMESCU, TEODORA, *Sistem și structură*, în *Tratat de lingvistică generală*, București, 1971, p. 202—208.
- POTTIER, BERNARD, *A propos des structures grammaticales fondamentales*, în „Le français dans le monde”, nr. 32, 1965, p. 10—12.
- Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt. Recomandări pentru cadrele didactice*. Institutul de științe pedagogice, București, 1971.
- RADU, I., *Aspecte psihologice ale însușirii și aplicării cunoștințelor de fizică de către elevi*, în CMP, 1967, p. 62—113.
- *Psihologia învățării*, București, 1969.
- RADU, I., KRAU, E., COZONAC, S., *Unele aspecte psihologice ale instrucției programate*, în StUBB, VIII, 1963, p. 7—29.
- RĂDULESCU, ȘTEFAN, *Predarea limbii române la clasa a III-a prin instruire programată*, în SPCIP, 1968, p. 52—114.
- *Instruirea programată la limba română. Sistem și metodă*, București, 1971.
- REPUSSEAU, JEAN, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, 1968.
- RÉQUÉDAT, FRANÇOIS, *Les exercices structuraux*, 1966.
- RICHTER, ARTHUR, *Das Übungsdiktat*, în „Deutschunterricht”, 1964, 6. Heft, p. 675—677.
- RIFFATERRE, MICHAEL, *Încercări de definire lingvistică a stilului*, în *Probleme de stilistică*, București, 1964, p. 53—82.
- ROCERIC-ALEXANDRESCU, ALEXANDRA, *Fono-statistica limbii române*, București, 1968.
- RONDEAU, MARTIAL, *Créer l'ambiance et susciter l'attention*, în CP, nr. 44, 1963, p. 30.
- ROȘCA, AL., *Les prémisses psychologiques de l'utilisation efficace du matériel intuitif dans le processus de l'enseignement* [Cluj, Université Babeș-Bolyai, 1961].

- *Însușirea noțiunilor și dezvoltarea flexibilității gândirii la elevi*, în PP, 1967/a, p. 109—121.
- *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gândirii*, în CMP, 1967/b, p. 9—37.
- *Creativitatea gândirii în grup*, în CMP, 1967/c, p. 38—61.
- SARAȘ, MARCEL, *Mijloace tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine* (Laboratorul lingvistic) [București, 1967].
- SAUVAGEOT, AURÉLIEN, *Français écrit — français parlé*, Paris, 1962.
- SECHE, L., și SECHE, M., *Procedee grafice pentru realizarea comicalului în opera satirică a lui I. L. Caragiale*, în LR, III, 1954, p. 64—70.
- SÉRAMY, ROBERT, *Conduite de l'exercice*, în CP, nr. 44, 1963, p. 29—30.
- SKINNER, B. F., *Revoluția științifică a învățămîntului*, București, 1971.
- SFÎRLEA, LIDIA, *Pronunția românească literară — stilul scenic*, București, 1970.
- SIMON, JEAN, *Psychopédagogie de l'orthographe*, Paris, 1954.
- SLAMA-CAZACU, TATIANA, *Limbaj și context*, București, 1959.
- *Introducere în psiholingvistică*, București, 1968.
- SOUCHÉ, A., *Nouvelle pédagogie pratique*, Paris, 1962.
- STATI, SORIN, *Interferențe lingvistice. Din istoria relațiilor lingvisticii cu alte științe*, București, 1971/a.
- *Metode comune cu alte științe*, în *Tratat de lingvistică generală*, București, 1971/b, p. 73—87.
- STEINBACH, ÉLISABETH, *Ne pas faire de la dictée une obsession*, în CP, nr. 44, 1963, p. 31.
- ȘUTEU, FLORA, *Prefață*, [la] *Ortografia limbii române. Cercetare bibliografică*, Biblioteca Centrală Universitară, București, 1970.
- THIMONNIER, RENÉ, *Le système graphique du français* [Paris, 1967].
- TUCICOV BOGDAN, ANA, *Formarea priceperilor și deprinderilor la elevi*, în PP, 1967, p. 142—153.
- TUCICOV BOGDAN, ANA și STOLERU CONSTANTINESCU, PAULA, *Rolul definiției și al regulii gramaticale în generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi*, în RPed, XI, 1962, nr. 2, p. 5—18.
- ȚOPA, LEON, *Individualizarea și munca pe grupe în școală* [Prezentare a lucrării lui Ernst Meyer], în RPed, XX, 1971, nr. 9, p. 122—124.
- VASILIU, EMANUEL, *Fonologia limbii române*, București, 1965.

- VIAL, JEAN, *Evoluția metodelor pedagogice în Franța*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică”, 1967, nr. 4, p. 108—114.
- VILLARS, G.; TORAILLE, R.; EHRHARD, J., *Psycho-pédagogie pratique*, Paris-Strasbourg, 1965.
- VIȘNEPOLSKAIA, A. G., *Corectarea ca mijloc de însușire a ortografiei*, în „Revista de referate din literatura sovietică de specialitate”. Pedagogie-psihologie, 1961, nr. 3, p. 161—163.
- ZAPAN, GH. și POPESCU-NEVEANU, P., *Deprinderile*, în *Tratat de psihologie experimentală*. Sub redacția prof. univ. Alexandru Roșca, [București], 1963, p. 513—552.
- ZÖRGÖ, B., *Rolul acțiunilor cu modelele obiectuale în formarea gândirii matematice a școlarului mic*, în CMP, 1967, p. 114—182.

Coli de tipar: 17,25

Tiraj: 22.200+120

Anul de apariție: 1973

Tiparul executat sub comanda nr. 226/6645
la întreprinderea poligrafică „Crișana”, Oradea
str. Moscovei nr. 5.
Republica Socialistă România

